

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**RESPONSIVIDADE MATERNA EM INTERVENÇÃO PRECOCE NA
INFÂNCIA**

Marisa Noémia Ferreira Gouveia

Outubro 2015

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo Professor Doutor **Ana Isabel da Mota e Costa Pinto** (FPCEUP).

Avisos legais

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

(Marisa Gouveia)

“Não pergunte o que o mundo precisa. Pergunte o que te faz sentir vivo e vai fazê-lo.
Porque o que o mundo precisa, é de pessoas que se sintam vivas.”

Howard Thurman

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Isabel Pinto não só pelas partilhas de conhecimentos que me fizeram ver o mundo sobre a perspetiva alta dos seus ombros, mas também pela confiança crítica e responsiva no meu trabalho. A si deverei sempre o meu percurso futuro, já que foi quem me apresentou, da sua janela, à minha maior paixão académica, prática e científica. Um mestre será sempre um mestre! Obrigada pela luz.

Aos Professores Gerald Mahoney e Frida Perales pelas partilhas de conhecimentos e de inspiração rigorosa, por terem sido a primeira ponte para que tudo isto fosse possível.

Às minhas duas referências no terreno: à Dra. Teresa pela referência, pelas partilhas, pelas confidências e pela segurança na prática; e **à Educadora Alexandra** por me ensinar que é possível vestir a camisola e valores pelo que se acredita, todos os dias.

Às responsáveis de caso destes “meus” casos – Terapeuta Marta, Terapeuta Sofia e Educadora Fernanda – por confiarem na minha competência para fazer diferente.

Às minhas famílias do estudo. **Às minhas queridas famílias.** Que de formas tão particulares mas significativas, me deixaram entrar nas suas portas, sentá-los no chão e desafia-los a brincar de novas formas. Brincamos como crianças, como pais ou ainda como pessoas que nunca antes tinham brincado. Juntos fomos mais, juntos celebramos mais, e eu serei sempre mais por termos cruzado os nossos caminhos.

Às minhas crianças, por me terem desenhado emoções tão fortes. Por vos ter visto surpreendidos com novas descobertas, felizes com as primeiras palavras, desejosos de novos conhecimentos, encantados por serem os exploradores do vosso espaço, deliciados por terem uma mãe ao vosso lado. Estarei sempre atenta a vocês.

Às minhas crianças do bairro do Cerco, que me inspiraram a ter como missão de vida dar novos mundos ao mundo, reverter ciclos escuros, construir jardins em selvas.

Aos meus amigos do coração que acompanharam toda esta linha temporal ansiosos, curiosos e felizes.

À minha Inês por ter sido o sol do meu mestrado, por ter sido o desenho de risos sem fim, por ter sido a confidente das emoções e projetos e por ser a certeza de laços sem fim. **À minha Francisca** por ser o meu ponto B em tudo da minha vida – se não souber por onde ir sei que será por ali. Por ser a construção de sonhos iguais sentidos com a mesma frequência vibratória. Por adorarmos ver o mundo do parapeito da mesma janela num mundo onde o sol nunca se deita.

À mãe e ao pai, que escolheram não só dar-me vida mas também o melhor do mundo que tinham para me dar. A vocês sim devo tudo – se hoje escolho ajudar as famílias a serem mais felizes é porque fui incrivelmente feliz na nossa. **À mana,** por ser o porto de abrigo, por ser a mamã pequenina, por ser o melhor presente que o Universo me deu. **Aos meus bebés gémeos,** pelo tanto amor que me dão. **À madrinha e ao padrinho** por serem todos os dias a segunda casa, a segunda família, o segundo coração.

Ao Pedro, por ser o meu lugar preferido no mundo, por ser a pessoa que eu adoro escolher todos os dias, sem falhar um que seja. **À família** que começamos agora a construir.

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar o impacto de práticas de Intervenção Precoce focadas na promoção da responsividade materna, quer ao nível das interações mães-crianças, quer ao nível do desenvolvimento da criança. Participaram neste estudo quatro crianças com atrasos desenvolvimentais, com idades compreendidas entre um e três anos, assim como as suas famílias (as quais recebem apoio pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância). A nossa metodologia de estudo de caso é desenhada nos moldes avaliação-intervenção-avaliação, abarcando assim três momentos (M1, M2 e M3). No M1 recolhemos dados (1) ao nível de criança: relativamente ao (a) nível desenvolvimental, e ao (b) perfil de funcionalidade nas dimensões atividade e participação; (2) ao nível da interação da díade mãe-criança: (a) no comportamento interativo das mães, e (b) comportamento interativo da criança; (3) ao nível da família: (a) qualidade do ambiente familiar; (b) crenças da mãe sobre o desenvolvimento, sobre o papel dos pais e o comportamento desajustado da criança. No M2 implementamos uma intervenção com a metodologia Responsive Teaching, decorrida com periodicidade semanal. No M3 recolhemos de novo dados, de forma semelhante a M1, com o objetivo de analisar as mudanças do pré para a pós-intervenção.

Os resultados indicam que as crianças apresentam ganhos consideráveis tanto a nível de funcionalidade como a nível do desenvolvimento. Relativamente ao nível da interação mãe-criança observamos que as mães tornaram-se mais responsivas e afetuosas depois da intervenção, e menos focadas na orientação para a realização com controlo diretivo. Além disso, as crianças desenvolveram consideravelmente as competências de atenção e iniciação em momento de interação. De igual forma, há a evidência de que o aumento da capacidade responsiva das mães pode promover a qualidade do ambiente familiar, bem como reestrutura as crenças das mães num sentido mais positivo e facilitador da interação com a criança. Estes resultados parecem estar relacionados com a variável tempo, já que os casos que tiveram mais sessões de intervenção são aqueles que também apresentam efeitos mais positivos em todas as dimensões.

Assim, devemos considerar os benefícios da promoção da responsividade parental em programas de intervenção precoce, a fim de melhorar a qualidade das interações entre pais e filhos e promover o desenvolvimento da criança. Tendo em conta os benefícios desta abordagem tanto para a criança como para a família, são indicadas implicações para a prática e para o desenvolvimento profissional, com base no princípio de que os

prestadores de serviços devem investir no desenvolvimento contínuo da família através de serviços de consultoria e colaboração.

Palavras-chave: Responsividade Materna; Intervenção Precoce; Responsive Teaching; Interação mãe-criança

Abstract

This study aims to analyze the impact of an ECI program based on the promotion of maternal responsivity both on the quality of parent-child interactions and on the child development. Four children with developmental delays, aged one to three years old, and their families (receiving support by the Portuguese Early childhood Intervention System) participated in this study. The study uses an assessment-intervention-assessment design conducted in three stages (M1, M2, and M3). At M1 data were collected at (1) the child level: (a) developmental status, (b) functioning profile regarding activity and participation dimensions; at (2) the mother-child dyadic interaction level: (a) mothers' interactive behavior as well as (b) child's interactive behavior; and at (3) the family level: (a) family environment quality; (b) mother's beliefs about development, parental role and child's misbehavior. At M2, on a weekly intervention with the RT methodology was implemented. At M3 data were collected similarly to M1 with the aim of analyzing possible post-intervention changes.

Our results indicate that children attending an early childhood intervention program based on responsive teaching methodology show considerable gains both at the level of functioning, as well as at the level of developmental status. At the level of mother-child interaction mothers became more responsive and affectionous, and less focused on encouraging achievement and less directive. Also, children developed their capability of attention and initiation. Similarly we have evidence that increasing maternal responsiveness can promote the quality of the home environment, as well as to restructure mother's beliefs in a more positive sense. These results seem to be related to time variable, since the cases that had more intervention sessions are those which also present the most positive effects in all dimensions.

Thus we must consider the benefits of promoting parental responsivity in early childhood intervention programs in order to improve the quality of parent-child interactions and to promote child development. Implications for practice and for professional development are presented based on the tenet that service providers should invest in continued family development based on consultation and collaboration, given the benefits of this approach to both child and family.

Key words: Maternal Responsiveness; Early Childhood Intervention; Responsive Teaching; Mother-child Interaction

Résumé

Cette étude vise à analyser l'impact des pratiques d'intervention précoce axé sur la promotion de la sensibilité maternelle, à la fois en termes d'interactions mère-enfant, soit pour le niveau de développement de l'enfant.

L'étude a inclus quatre enfants avec des retards de développement, âgé d'un an et trois ans, ainsi que leurs familles (qui sont pris en charge par le Système National d'Intervention Précoce). Notre méthodologie de l'étude de cas est conçue selon les lignes : évaluation-intervention-évaluation, couvrant seulement trois moments (M1, M2 et M3). Nous recueillons des données sur M1 (1) le niveau de l'enfant: par rapport à (a) niveau de développement, et (b) le profil de fonction des dimensions et de la participation de l'activité; (2) le niveau de l'interaction de la dyade mère-enfant: (a) le comportement interactif des mères, et (b) comportement interactif de l'enfant; (3) niveau de la famille: (a) la qualité de l'environnement de la maison; (b) les croyances de la mère sur le développement sur le rôle des parents et un comportement inadapté de l'enfant. Le M2 a été mis en œuvre dans une intervention à la méthodologie de l'enseignement Responsive, tenue sur une base hebdomadaire. Pour l' M3 nous avons recueilli des nouvelles données, similaires à M1, afin d'analyser les changements de pré à post-intervention.

Les résultats indiquent que les enfants montrent des gains considérables à la fois dans le niveau fonctionnel et au niveau du développement. En ce qui concerne le niveau d'interaction mère-enfant on a observé que les mères sont devenues plus sensibles et affectueuses après l'intervention, et moins axée sur l'orientation de la conduite avec la commande de direction. En outre, les enfants ont développé considérablement les compétences de l'attention et de l'initiation au moment de l'interaction. De même, il est évident que l'augmentation de la capacité de réaction des mères peut promouvoir la qualité de l'environnement de la maison, ainsi que de restructurer les croyances des mères dans une direction plus positive et de faciliter l'interaction avec l'enfant. Ces résultats semblent être en corrélation avec la variable de temps, puisque ceux qui ont plus de séances d'intervention sont ceux qui ont aussi des effets plus positifs dans toutes les dimensions.

Ainsi nous devrions considérer les avantages de la promotion de la sensibilité parentale dans les programmes d'intervention précoce afin d'améliorer la qualité des interactions entre parents et enfants et promouvoir le développement de l'enfant. Tenant compte de ses avantages à la fois pour l'enfant et la famille, les implications sont indiquées pour la pratique et pour le perfectionnement professionnel, basé sur le principe que les

fournisseurs de services doivent investir dans le développement continu de la famille grâce à des services de consultation et de collaboration.

Mots-clés: Réactivité Maternelle; Intervention Précoce; *Responsive Teaching*; Interaction Mère-enfant.

Abreviaturas

CBRS	Child Behavior Rating Scale
CIF-CJ	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão para Crianças e Jovens
DR	Developmental Rainbow
ELI	Equipa Local de Intervenção
HOME	Home Observation for Measurement of the Environment
IP	Intervenção Precoce
MAAP	Matriz de Avaliação das Atividades e Participação
MBRS	Maternal Behavior Rating Scale
PPCT	Processo-Pessoa-Contexto-Tempo
RT	Responsive Teaching
SNIPi	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Índice

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....

1. PERSPECTIVAS CONTEXTUAIS SISTÉMICAS DE DESENVOLVIMENTO – A RELEVÂNCIA DAS INTERAÇÕES E DAS RELAÇÕES PARENTAIS NO DESENVOLVIMENTO	1
1.1. O modelo Bioecológico de Bronfenbrenner	1
1.2. Modelo Transacional de Sameroff - Cultura e Crenças parentais	3
1.3. Teoria Sociocultural de Vygotsky /Rogoff	5
2. FATORES DE RISCO AMBIENTAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	6
2.1. Tipos de risco e acúmulo de risco	6
3. A RESPONSABILIDADE PARENTAL	9
3.1. Responsive Teaching – uma intervenção focada das relações.....	11
4. INTERVENÇÃO PRECOCE: DO CONCEITO IDEAL À OPERACIONALIZAÇÃO REAL	12
4.1. O papel das perspetivas sistémica e ecológica na evolução dos programas em IP: do foco na criança ao foco na família e na comunidade	12
4.1.1. Modelo de Dunst para a Intervenção Precoce e Apoio à Família	13
4.1.2. Modelo Desenvolvimental Sistémico para a Intervenção Precoce de Guralnick.....	14
4.2. Intervenção Precoce em Portugal	17

CAPÍTULO II: ESTUDO EMPÍRICO

5. INTRODUÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	20
6. MÉTODO	20
6.1. Participantes	20
6.2. Medidas	21
6.2.1. Medidas ao nível da Criança	22
6.2.1.1. Perfil desenvolvimental	22
6.2.1.2. Perfil de funcionalidade.....	23
6.2.2. Medidas ao nível da interação mãe-criança	23
6.2.2.1. Comportamento Interativo da Criança	23

6.2.2.2. Comportamento Interativo Materno	24
6.2.3. Medidas ao nível da Família	24
6.2.3.1. Qualidade do ambiente familiar	24
6.2.3.2. Análise das crenças parentais	25
6.2.3.3. Indicadores de risco	26
6.3. Procedimento de recolha de dados	26
6.4. Procedimento de análise de dados	28
 7. A IMPLEMENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO CENTRADA NA RESPONSABILIDADE PARENTAL.....	 30
7.1. Planeamento.....	30
7.2. Sessões de intervenção	31
 8. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	 31
8.1. Resultados ao nível da criança	31
8.1.1. Criança E.....	31
8.1.2. Criança R.	33
8.1.3. Criança M.....	34
8.1.4. Criança A.	35
8.2. Resultados ao nível da interação mãe-criança.....	36
8.2.1. Criança E.....	36
8.2.2. Criança R.	38
8.2.3. Criança M.....	39
8.2.4. Criança A.	41
8.3. Resultados ao nível da família.....	43
8.3.1. Criança E.....	43
8.3.2. Criança R.	45
8.3.3. Criança M.....	47
8.3.4. Criança A.	48
 9. CONCLUSÕES.....	 49
 10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	 54

Índice Anexos

Anexo 1. Entrevista semiestruturada para aferição das ideias parentais sobre o desenvolvimento infantil, o papel parental e os comportamentos desajustados das crianças

Anexo 2. Consentimento informado

Anexo 3. Matriz de categorização dos conteúdos das ideias parentais

Anexo 4. Planeamento das sessões de *Responsive Teaching*

Anexo 5. Resumo das ações interventivas no caso E.

Anexo 6. Resumo das ações interventivas no caso R.

Anexo 7. Resumo das ações interventivas no caso M.

Anexo 8. Resumo das ações interventivas no caso A.

Anexo 9. Descrição detalhada da evolução de M1 para M3 nos domínios de atividade e participação da E.

Anexo 10. Descrição detalhada da evolução de M1 para M3 nos domínios de atividade e participação do R.

Anexo 11. Descrição detalhada da evolução de M1 para M3 nos domínios de atividade e participação do M.

Anexo 12. Descrição detalhada da evolução de M1 para M3 nos domínios de atividade e participação da A.

Anexo 13. Transcrição das entrevistas realizadas à mãe da E. em M1 e em M3

Anexo 14. Transcrição das entrevistas realizadas à mãe do R. em M1 e em M3

Anexo 15. Transcrição das entrevistas realizadas à mãe do M. em M1 e em M3

Anexo 16. Transcrição das entrevistas realizadas à mãe da A. em M1 e em M3

Anexo 17. Análise de conteúdo das entrevistas sobre as ideias parentais do caso E.

Anexo 18. Análise de conteúdo das entrevistas sobre as ideias parentais do caso R.

Anexo 19. Análise de conteúdo das entrevistas sobre as ideias parentais do caso M.

Anexo 20. Análise de conteúdo das entrevistas sobre as ideias parentais do caso A.

Índice Figuras

Figura 1: Modelo ecológico de Bronfenbrenner – propriedades do contexto	1
Figura 2: Processo transacional: de uma expectativa parental negativa à criança agressiva	4
Figura 3: Principais componentes do modelo para intervenção precoce e apoio à família	13
Figura 4: Etapas do planeamento da intervenção com RT	30
Figura 5: Avaliação desenvolvimental de E. com base no DR	32
Figura 6: Funcionalidade da Criança E. - Domínio Atividades e Participação	32
Figura 7: Avaliação desenvolvimental de R. com base no DR	33
Figura 8: Funcionalidade da Criança R. - Domínio Atividades e Participação	34
Figura 9: Avaliação desenvolvimental de M. com base no DR	34
Figura 10: Funcionalidade da Criança M. - Domínio Atividades e Participação	35
Figura 11: Avaliação desenvolvimental de A. com base no DR	36
Figura 12: Funcionalidade da Criança A. - Domínio Atividades e Participação	36
Figura 13: Comportamentos interativos da mãe da E.	36
Figura 14: Comportamentos interativos da E.	37
Figura 15: Comportamentos interativos da mãe do R.	38
Figura 16: Comportamentos interativos do R.	39
Figura 17: Comportamentos interativos da mãe do M.	40
Figura 18: Comportamentos interativos do M.	41
Figura 19: Comportamentos interativos da mãe da A.	42
Figura 20: Comportamentos interativos da A.	43

Índice Tabelas

Tabela 1: Componentes estruturais do modelo desenvolvimental dos sistemas.....	16
Tabela 2: Questões de investigação do estudo empírico	20
Tabela 3: características dos participantes da amostra	21
Tabela 4: Correspondência entre variáveis e instrumentos	21
Tabela 5: Cronologia do plano de investigação.....	27
Tabela 6: Qualidade do ambiente familiar da E.	43
Tabela 7: Qualidade do ambiente familiar do R.....	45

Introdução

A força motriz deste estudo surge perante a motivação de contribuir com evidências práticas, que auxiliem a Intervenção Precoce a traçar mais e melhores rumos no seu trabalho preventivo dos percursos desenvolvimentais das crianças e das famílias. É assim um desenho de investigação com vontade de contribuir para o tanto potencial das boas práticas em Intervenção Precoce, carregado de um grande sentimento cívico de responsabilidade pelo mundo e pela proteção da vida – se a vida começa nas famílias então o nosso estudo também começaria por aqui.

Partimos com o objetivo de nos centrarmos na recolha de evidência sobre uma intervenção precoce focada na promoção da responsividade materna, verificando se haveria impacto da mesma não só no desenvolvimento e funcionalidade das crianças como também noutras dimensões do microssistema familiar: comportamentos interativos mãe-criança, qualidade do ambiente familiar e crenças maternas. De que forma é que é possível reverter o ciclo de risco através de uma metodologia focada nas relações? Quão abrangente será a mudança às várias dimensões do contexto familiar? Ocorrerão alterações substanciais nos pensamentos dos intervenientes de forma a perpetuar novos padrões de relação?

Partimos para o campo com todas estas questões. Seleccionamos uma metodologia de estudo de caso para conseguirmos abarcar toda a complexidade a que nos propunhamos analisar. Apropriamo-nos de uma abordagem interventiva promissora, o *Responsive Teaching*, e fomos oferecê-la ao bem-estar das famílias documentando todo o processo. Observamos assim: (1) o Desenvolvimento da Criança – perfil de desenvolvimento; (2) a Funcionalidade da Criança – domínios Atividade e Participação; (3) o Comportamento Interativo da Mãe – domínios Responsividade, Afeto, Orientação para a Realização e Diretividade; (4) o Comportamento Interativo da Criança – domínios Atenção e Iniciação; (5) a Qualidade do Ambiente Familiar; (6) as Crenças Maternas sobre Desenvolvimento e Papel do Adulto; e (7) os Fatores de Risco presentes.

Este documento organiza-se em dois capítulos: o primeiro increve o enquadramento conceptual que nos ajuda a compreender a realidade que abarcamos; e o segundo expõe o estudo empírico, desde a sua conceção à finalização reflexiva, que culmina com propostas para estudo futuros e implicações para a prática em IP.

Capítulo I

Enquadramento conceptual

1. Perspectivas contextuais sistémicas de desenvolvimento – a relevância das interações e das relações parentais no desenvolvimento

1.1. O modelo Bioecológico de Bronfenbrenner

De acordo com a primeira formulação do modelo ecológico, o desenvolvimento humano não pode ser estudado fora do contexto (Bronfenbrenner, 1977, 1979).

Como Bairrão (1994, p. 42) sublinha, “*uma perspectiva ecológica é aquela que considera o desenvolvimento da criança como o resultado das interações desta com os diferentes ecossistemas em que está inserida*”. Bronfenbrenner em 1979 começa por descrever o ambiente ecológico em estruturas hierárquicas, integradas, interrelacionadas e progressivamente mais amplas – microssistema, mesossistema, exossistema, macrosistema (ver Figura 1).

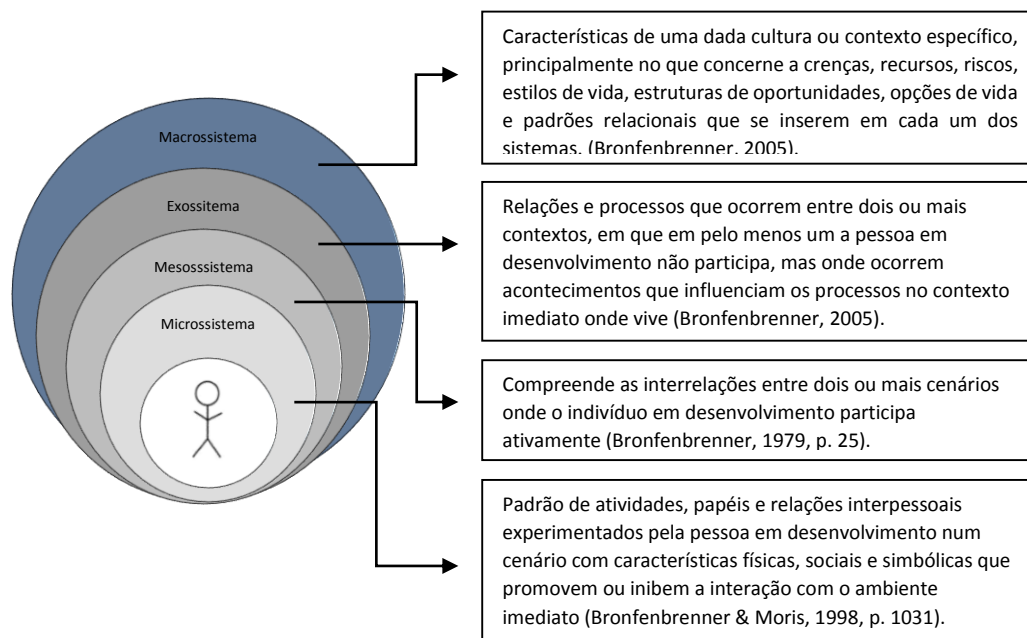


Figura 1: Modelo ecológico de Bronfenbrenner – propriedades do contexto (adaptado de Bronfenbrenner, 2005)

Segundo o modelo, é no âmbito destes contextos, em permanente interação, que o desenvolvimento vai ocorrendo ao longo do tempo. Este autor e colaboradores, ao reformularem esta perspetiva enunciam a abordagem bioecológica, realçando as características da pessoa em desenvolvimento e dos processos (Bronfenbrenner, 2005). Segundo Lerner (2005), a inovação da teoria bioecológica reside no facto de realçar a ligação fundamental entre a teoria e a prática, predicada não na descrição e explicação do desenvolvimento, mas sim na plasticidade do desenvolvimento ao longo do ciclo vital, e na possibilidade de otimização dos percursos vivenciais. Este modelo Processo – Pessoa – Contexto – Tempo (PPCT), onde são integradas as características da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner & Moris, 1998).

O **Processo** proximal é referido como o principal motor de desenvolvimento, pois engloba as interações recíprocas entre o organismo ativo, biopsicossocial, em evolução, e o ambiente imediato (pessoas, símbolos e objetos), havendo assim acomodação progressiva e mútua entre estes (Bronfenbrenner, 2005). Estas interações devem ser cada vez mais complexas e para serem realmente significativas têm de ocorrer regularmente ao longo de períodos de tempo prolongados. Os processos proximais são os que mais influenciam o indivíduo – quer positiva, quer negativamente –, sendo tanto mais poderosos quanto mais significativos forem os elementos de interação, e quanto maior capacidade a pessoa tiver de afetar a direção e o poder destes mesmos processos (o ser humano é uma espécie produtora e produto da sua própria cultura). Nos processos proximais, salientamos também as atitudes e crenças dos adultos educadores, nomeadamente dos pais, como fatores relevantes na forma como se processam as interações nos processos proximais (Bronfenbrenner, 2005). Os fatores de risco desenvolvimental poderão ser analisados a um nível mais proximal ou mais distal.

As características da **Pessoa** não são menos importantes que os processos interpessoais que ocorrem num determinado contexto. Até aos anos 1970, os estudos sobre a influência do meio no desenvolvimento limitavam-se, exclusivamente, à análise dos seus efeitos diretos tendo as competências da pessoa o mesmo significado psicológico independentemente da estrutura social, da cultura ou do tempo histórico. No entanto, de acordo com o modelo bioecológico, as influências de aspetos como a condição socioeconómica das famílias no desenvolvimento da criança não são diretas, mas exercem-se através das características dos pais, do funcionamento familiar e das características da própria criança (Bronfenbrenner, 2005). Assim, as características desenvolvimentalmente instigadoras do indivíduo, nomeadamente as dimensões socioemocionais e motivacionais (tradicionalmente descritas e classificadas com base em polos opostos de características de temperamento ou personalidade), influenciam a forma, o poder, o conteúdo e a direção dos Processos Proximais, e por conseguinte o resultado do desenvolvimento. Existem três tipos de características desenvolvimentalmente instigadoras: os (1) *atributos desenvolvimentalmente estruturantes*, que orientam ativamente a interação pessoa-meio (e.g. características da criança e comportamentos parentais que incitam ou inibem a interação recíproca com o meio); (2) *qualidades-estímulo pessoais* (como a aparência e a timidez) que suscitam ou desencorajam reações ambientais (e.g. criança irrequieta vs. criança calma); e os (3) *recursos* são fatores físicos que influenciam o funcionamento da pessoa e a intensidade de envolvimento nos processos

proximais – podem ser lesões ou malformações à nascença, características ou mudanças físicas associadas a diferentes efeitos desenvolvimentais (como a aparência, mudanças físicas e psicológicas associadas à puberdade), e as características físicas que têm muita influência no curso do desenvolvimento (e.g. género e raça) (*ibid.*).

Tal como já referido, todas as características do **Contexto**, que engloba os quatro sistemas atrás descritos, influenciam em larga escala o desenvolvimento do indivíduo, na medida em que é onde os processos interativos se desenrolam.

A dimensão **Tempo** é fundamental, no que concerne à regularidade e continuidade dos processos interativos, possibilitando interações cada vez mais complexas. De forma mais detalhada Bronfenbrenner e Moris (1998) consideram três níveis de tempo: (1) *microtempo*, que se refere à continuidade ou descontinuidade da sequência dos episódios dos processos proximais; (2) *mesotempo*, que alude à periodicidade destes episódios em intervalos de tempo prolongados; e (3) *macrotempo*, o qual diz respeito às mudanças que ocorrem na sociedade ao longo das gerações e à forma como estas afetam e são afetadas pelos processos e resultados desenvolvimentais do ser humano, ao longo do ciclo vital.

1.2. Modelo Transacional de Sameroff - Cultura e Crenças parentais

O modelo transacional de Sameroff (1975) tal como o anterior, enquadra a compreensão do desenvolvimento numa perspetiva contextualista sistémica. De acordo com esta perspetiva, o desenvolvimento acontece através de interações dinâmicas e contínuas entre as características da criança e as oportunidades de interação disponibilizadas pelo ambiente próximo, sendo que criança e o ambiente têm papéis igualmente importantes neste processo e nos resultados subsequentes. De facto, os produtos destas transações variam ao longo do tempo, dependendo das variáveis do contexto e do indivíduo que se vão constituindo como fatores protetores ou fatores de risco. Os fatores de risco individuais podem ser de ordem biológica, como uma incapacidade física, ou de ordem social, como o nível sociocultural. Os fatores de risco contextuais podem ser proximais, como a baixa responsividade parental e as suas crenças acerca do desenvolvimento, ou distais, como as características do emprego dos pais, que lhes retiram disponibilidade para a interação com os filhos. As nossas intervenções devem centrar-se o mais precocemente possível nas necessidades da família, diminuindo fatores de risco e agenciando fatores protetores (Sameroff & Fiese, 2000).

Segundo esta perspectiva, existem algumas instâncias que regulam as transações entre o indivíduo e o meio: (1) o genótipo, que regula as características biológicas; (2) o

fenótipo, que regula as características subjetivas e psicológicas; (3) e o mesótipo, que regula a forma como os indivíduos se adequam à sociedade. O mesótipo opera através dos padrões de socialização, familiares e sociais e é composto por subsistemas cujos fatores, para além de interagirem com as características da criança, interagem entre si. Estes subsistemas são (1) o código cultural, constituído pelas regras, os hábitos e as normas da sociedade em que a criança se insere; (2) o código familiar, que é um grupo de códigos que confere identidade coletiva a cada família, sendo único e estável no tempo; (3) e o código parental, que consiste nas interpretações que cada pai faz dos códigos culturais e familiares (Sameroff & Fiese, 2000). Estas cognições dos pais influenciam largamente o seu comportamento para com os filhos, e são condicionadas pela participação que tiveram no seu próprio código familiar anterior, enquanto crianças e jovens. Assim, se devido à sua experiência o pai apresentar uma expectativa de improbabilidade em estabelecer relações satisfatórias com os filhos, qualquer manifestação de afeto negativo por parte da criança é interpretado pelo pai como reforço das suas crenças. Daqui resulta uma nova resposta negativa num efeito cíclico/recíproco que, ao longo do tempo, irá apresentar resultados desenvolvimentalmente nefastos para ambas as partes. (ver figura 2).

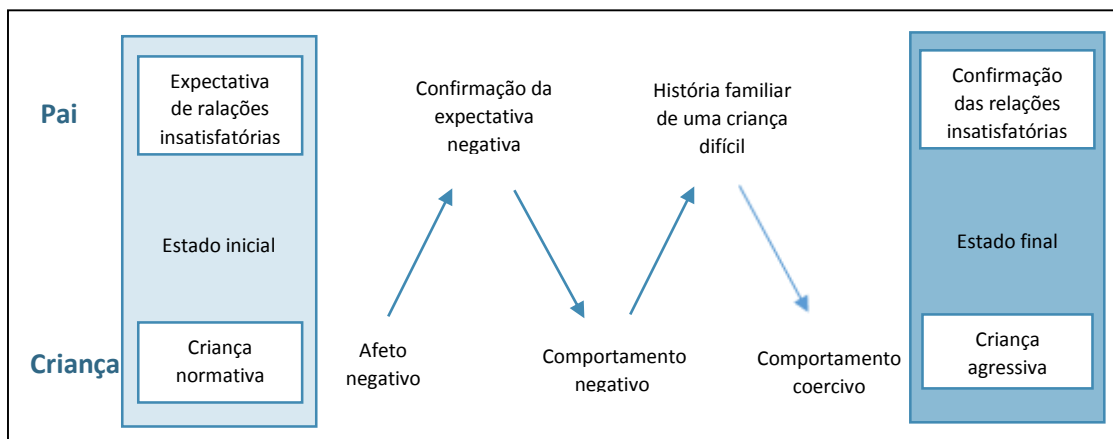


Figura 2: Processo transacional: de uma expectativa parental negativa à criança agressiva (Sameroff & Fiese, 2000)

Sameroff (1975) salienta ainda que as cognições parentais podem indicar mais sobre os comportamentos quando queremos analisar a relação pais-filhos, uma vez que estas são melhores preditores do desenvolvimento das crianças do que os referentes ao comportamento parental. Alguns investigadores têm apresentado evidências que as cognições e crenças dos pais têm um papel fundamental na forma como desempenham o seu papel parental (Goodnow, 1988; Rubin & Mills, 1990; MacKenzie, & McDonough, 2009). Assim, torna-se fundamental compreender, as cognições e crenças parentais, por

um lado, o comportamento dos pais por outro, bem como o impacto direto deste nas competências dos filhos, permitindo-nos estabelecer uma relação entre cognições, comportamentos parentais e o desenvolvimento das crianças (Dékovic, 1992).

1.3. Teoria Sociocultural de Vygotsky /Rogoff

A perspetiva sociocultural de Vygotsky, (1978, cit in Lerner, 2002) enfatiza a importância da cultura no desenvolvimento do indivíduo, sendo uma abordagem que se enquadra na perspetiva transacional (Altman & Rogoff, 1987). De facto Vygotsky explicita que *“a cultura cria formas específicas de comportamento, muda o funcionamento da mente e constrói novos níveis no sistema de desenvolvimento do comportamento humano. No processo de desenvolvimento histórico, um ser social muda o significado e métodos do seu comportamento, transforma funções, desenvolve e cria novas formas de comportamento especificamente culturais”* (1978; cit in Tudge & Winterhoff, 1993, p. 66).

A abordagem de Rogoff sobre o desenvolvimento sociocultural conjuga os princípios subjacentes aos processos psicológicos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky com a teoria da atividade, situando-se numa corrente co-construtivista – os indivíduos, os seus parceiros sociais e os contextos são um todo num processo integrado (Rogoff, 2003).

Segundo Rogoff (2003), as crianças crescem e desenvolvem-se enquanto participantes (e não como membros) de comunidades culturais, sendo referidos como *biologicamente culturais*. Para tal, envolvem os prestadores de cuidados nas suas atividades e procuram participar nas deles também, uma vez que estes têm mais conhecimento sobre as formas culturalmente adequadas de agir no seu contexto, podendo estruturá-las e apoiá-las mediante as suas necessidades – Rogoff (2003) denominou este processo de *participação orientada (guided participation)*. Desta forma, uma comunidade, ou grupo social, vai perpetuando um certo padrão de crenças, valores e regras sociais mas não de forma linear, uma vez que as características do indivíduo e a sua agência vão conferindo variabilidade ao processo de transmissão dessas crenças ao longo do tempo. A orientação conferida pelo adulto pode ser intencional, como quando ensina algum comportamento ou conceito à criança, ou incidental, por exemplo quando, por observação, a criança imita o outro. A participação orientada pode incidir também na restrição de algumas práticas e aprendizagens que são consideradas inapropriadas por aquela comunidade (como impedir que os rapazes brinquem com bonecas). As

oportunidades de participação e observação dependem da amplitude de atividades da comunidade em que elas estão incluídas (Rogoff, 2003). As crianças desenvolvem-se, assim, em comunidades de prática (Lave e Wenger, 1991), que são grupos que partilham conhecimento ou paixão por uma atividade que desempenham e é através da interação e participação nestas comunidades que aprendem a reconhecer, manipular e utilizar os símbolos dos seus grupos, reproduzindo-os e transformando-os (Wenger, 1998). De facto, alcançar o domínio de uma nova capacidade, símbolo ou processo requer uma transformação da prática cultural e esta transformação, esta aprendizagem, vai dar lugar a novos comportamentos e pensamentos (Rogoff, 2003). Assim Rogoff conclui que *“as pessoas contribuem para a criação de processos culturais e os processos culturais contribuem para a criação das pessoas”* (2003, p.51). O foco de análise recai não só no indivíduo, mas no meio social e cultural em que este se insere. No entanto, esta cultura não é um endereço social estático, com categorias culturais separadas. Deve ser vista na medida do envolvimento e participação do indivíduo no grupo social, podendo este fazer parte de mais do que uma comunidade.

2. Fatores de risco ambiental no desenvolvimento infantil

Como vimos, o desenvolvimento é o produto de interações constantes, dinâmicas e mútuas entre a criança e o meio (Sameroff & Fiese, 2000), em que tanto a criança como o ambiente se vão acomodando progressivamente às características que lhes estão associadas (Bronfenbrenner, 2005), nas suas comunidades culturais (Rogoff, 2003). Assim, para compreender o desenvolvimento é fundamental considerar as condições de risco das famílias – situações de vida adversas, como a violência, o desemprego, a pobreza ou a baixa escolaridade têm sido sublinhadas como comprometedoras do bom desenvolvimento das famílias e das crianças (Gutman, Sameroff & Cole, 2003). Desta forma, forçar-nos-emos agora nas questões do risco e no seu impacto no desenvolvimento infantil.

2.1. Tipos de risco e acúmulo de risco

Segundo Kopp, as situações de risco são um “vasto leque de condições biológicas e ambientais que se traduzem no aumento da probabilidade de ocorrência de problemas ao nível cognitivo, socioemocional e físico” (1982, p.1081, cit in Lopes-dos-Santos & Fuertes, 2005). Tais condições promovem a ocorrência de desvantagens, que podem comprometer a saúde, o bem-estar e o desempenho social do indivíduo, dependendo do

acúmulo e natureza dos riscos envolvidos (Bairrão & Felgueiras, 1978; Maia & Williams, 2005).

As crianças veem-se perante diferentes oportunidades e/ou riscos em função das suas competências, bem como da qualidade do contexto em que se inserem. Assim, e segundo Garbarino e Abramowitz (1992), o risco pode ser uma ameaça direta, ou consubstanciar-se pela ausência de oportunidades desenvolvimentais.

De acordo com Brown e Brown (1993, cit in Bairrão, 1994) existem duas categorias principais de risco: risco biológico e risco ambiental. Na prática, a distinção entre estas duas variantes do risco é por vezes difícil, devido ao processo de acúmulo de fatores, que têm elevada probabilidade de existir em simultâneo (Bairrão, 1977, cit in Pessanha, Cadima, Nunes, Novais & Alves, 2009).

O risco biológico é devido a antecedentes pessoais e familiares limitativos e está intimamente relacionado com o conceito de morbilidade ligada à reprodução de Pasamanick e Knobloch (1973, cit in Bairrão, 1994). Estes conceitos traduzem uma vertente fatalista do efeito das incapacidades ou alterações na vida futura da criança, uma vez que postula que a existência de qualquer risco biológico à nascença iria definitivamente conduzir a danos desenvolvimentais. Sameroff (1975) e Shonkoff (2000) vieram contribuir para uma mudança de paradigma, eliminando a conceção de causalidade linear entre défice precoce e desenvolvimento afetado. Quando o contexto em que a criança se insere é protetor – e.g., famílias sensíveis e responsivas às necessidades da criança – os efeitos dos fatores de risco biológico podem ter um menor impacto no desenvolvimento. Por outro lado, quando fatores de risco biológico, como baixo peso à nascença, incapacidade ou prematuridade, existem em meios pouco estimulantes e não responsivos, regra geral o efeito dos défices biológicos é ampliado (Bairrão, 1994). Nesta conceção é evidenciada a interação entre fatores de risco biológico e os fatores ambientais. Assim, e segundo Sameroff (1975, p. 274), embora os acidentes ligados à reprodução possam desempenhar um papel desencadeador na produção de problemas posteriores, é o ambiente de prestação de cuidados que determinará os resultados últimos. Os fatores de risco ambiental correspondem à falta de oportunidades desenvolvimentais devido, por exemplo, ao enfraquecimento das interações criança-contexto e a experiências não responsivas ou adequadas às necessidades e capacidades da criança e não se cingem a meios familiares e individuais, mas a todos os níveis do modelo ecológico (Garbarino e Abramowitz, 1992). Devido à multiplicidade de fatores e variáveis que podem estar envolvidos no risco ambiental, tal como Guralnick (1998) defende, é

necessário atender tanto aos processos proximais (e.g., meio familiar), como os processos distais (e.g., influência do código cultural, dos valores sociais e das estruturas da comunidade).

De acordo com diversos estudos citados em Cadima, Peixoto e Leal (2009), os fatores de risco ambiental com maior influência no desenvolvimento são a desvantagem económica (Ackerman, Izard, Schoff, Youngstrom & Kogos, 1999; Lerner, 1997; Sameroff et al., 1993), o nível de escolaridade baixa da mãe (Gutman et al., 2002), o desemprego dos pais (Garbarino & Ganzel, 2000), a monoparentalidade ou agregados familiares numerosos (Burchinal e. al., 2000; Gutman et al.2002,).

Quando fatores de risco biológico se combinam com fatores de risco ambiental as consequências para o bem-estar e desenvolvimento da criança são muito maiores, podendo levar a danos irreparáveis na ausência de uma intervenção precoce (Sameroff & Fiese, 2000). Esta é a noção de acúmulo de risco que expressa a tendência da coocorrência e conjugação de diferentes fatores de risco, na mesma família. Na verdade, o acúmulo e combinação de fatores de risco, mais do que a presença isolada dos mesmos, é o que contribui para o empobrecimento do percurso desenvolvimental (Sameroff & Fiese, 2000; Gutman et al., 2003). Também de acordo com o Modelo de Risco Desenvolvimental de Garbarino e Abramowitz (1992), todas as crianças têm de enfrentar, em certa medida, riscos ao seu desenvolvimento, mas é a sua acumulação e a incapacidade do meio para as proteger, em termos de medidas educativas ou outras, que condicionam os resultados futuros, quanto ao sucesso ou insucesso desenvolvimental.

De forma a responder às crianças e famílias mais vulneráveis, Bern (1993) recomenda que se considere como critério de elegibilidade um mínimo de quatro fatores de risco biológico e/ou ambiental uma vez que este é o ponto de corte para o aumento do efeito do risco – aumenta dez vezes a probabilidade de resultar num atraso de desenvolvimento. De acordo com a autora, não se devem, contudo, considerar os fatores de risco isolados dos fatores de proteção, uma vez que é da interação entre os dois tipos de fatores que resultarão efeitos mais negativos ou mais positivos. A proteção não é a ausência de risco mas a capacidade de lidar com ele (Rutter, 1990). Assim, é importante potenciar fatores protetores, para que estes moderem a influência negativa de fatores de risco no desenvolvimento, nomeadamente ao nível da funcionalidade e da adaptação (Burchinal et al 2006). A intervenção precoce é uma medida protetora de grande relevo (Bairrão e Felgueiras, 1978), na medida em que intervém com o objetivo de potenciar

competências e diminuir barreiras, prevenindo e minimizando possíveis problemas de desenvolvimento.

De acordo com Simeonsson (1991), considerando o conceito de risco como um processo dinâmico, com variações ao longo do ciclo de vida, deve-se considerar a intervenção, ou a elegibilidade para intervenção, num contínuo, vigiando a progressão dos fatores de risco e do seu efeito.

3. A responsividade parental

O carácter das interações com os cuidadores durante o desenvolvimento, principalmente nos primeiros anos de vida, tem uma influência marcante no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança (Landry et al, 1997). As crianças necessitam de relações precoces que lhes disponibilizem (1) apoio seguro de forma a confiar nos adultos, (2) responsividade que potencie a sua autonomia e autoeficácia, (3) proteção face às ameaças, (4) afeto positivo para desenvolver uma autoestima igualmente positiva, (5) oportunidades para resolver problemas cooperativamente, (6) apoio para o desenvolvimento de capacidades e competências emergentes, (7) interações recíprocas para aprender a estabelecer e manter relações positivas e (8) experiências de respeito mútuo (Shonkoff & Phillips, 2000).

Se considerarmos responsividade como a resposta contingente e adequada dos cuidadores às necessidades e desejos da criança, num processo interativo de trocas mútuas entre as duas partes (Landry, et al. 1997; Tamis-LeMonda, Bornstein, & Baumwell, 2001), arriscamo-nos a afirmar que conseguimos responder a todas as necessidades acima descritas, através de práticas responsivas, devido à sua natureza multidimensional e sensível aos sinais do outro. Qualquer competência só ocorre porque existe um contexto social que a suporta. O cuidador responsivo encoraja a independência e autonomia da criança, de forma a esta adquirir novas competências e satisfazer necessidades (Landry et al., 1997). Segundo Mahoney e MacDonald (2007), a responsividade é a qualidade de interação mais eficaz na promoção do funcionamento da criança a todos os níveis. Esta promoção tanto pode ser direta como indireta: direta, na medida em que é um reforço positivo para a criança desempenhar determinados comportamentos, percecionando que consegue influenciar o ambiente; e indireta uma vez que favorece a exploração e fundamentação de uma vinculação mais segura, aumentando indiretamente as oportunidades desenvolvimentais (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997).

Como em todas as interações, também, e principalmente, nas interações responsivas há uma co construção, devido às transações entre a díade. Tanto a criança como o cuidador refletem as mudanças que vão ocorrendo no comportamento do outro e vão aprendendo e adaptando-se às vivências que partilham – pais aprendem o melhor comportamento para com determinado filho em determinadas circunstâncias, e os filhos aprendem competências importantíssimas sobre si e o outro através dos olhos e comportamentos dos pais (Kochanska & Aksan, 2004). Independentemente da qualidade da relação de proximidade com os seus filhos, quanto mais responsivos os pais forem, mais oportunidades desenvolvimentais as crianças terão para aprender novos comportamentos, que necessitam para alcançar níveis mais sofisticados de funcionamento (Siller & Sigman, 2002).

De acordo com Mahoney (2009), de todas as qualidades parentais promotoras do desenvolvimento da criança até agora estudadas – como a quantidade de estimulação, a frequência de ensino de competências e comportamentos, a quantidade de reforço e os tipos de brinquedos – a responsividade é o único preditor da idade desenvolvimental e do quociente de inteligência das crianças (Beckwith & Cohen, 1989; Beckwith, Rodning, & Cohen, 1992; Bradley, 1989; Fewell, et. al., 1996; Landry, et. al., 1997 cit in Mahoney, 2009), a principal influência do nível comunicacional das crianças (Nelson, 1973, cit in Mahoney, 2009), e o único preditor da independência da criança e das relações futuras entre esta e os seus pares (Crockenberg & Litman, 1990; Isabella, 1993; van den Boom, 1995cit in Mahoney, 2009), uma vez que se associa positivamente com a vinculação aos pais (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978, cit in Kim & Mahoney, 2005). Estas evidências vêm corroborar a ideia de que as práticas de intervenção precoce mais eficazes são as que se centram na família, envolvendo os pais (Dunst & Trivette, 2009), e que vão no sentido de aumentar a qualidade da interações pais-criança (Mahoney, 2009).

Também em estudos com crianças inseridas em várias condições de risco (Landry, Smith, Swank, Assel & Vellet, 2001), se verificam ganhos duradouros nas competências acima mencionadas – cognitivas, socioemocionais e de comunicação – nos grupos em que as mães eram responsivas. Estes ganhos são maiores se os comportamentos responsivos maternos forem consistentes e constantes ao longo do desenvolvimento da criança, caso contrário evidencia-se uma grande diminuição nas vantagens destas interações por volta dos quatro anos.

Vários estudos realçam o impacto de projetos de intervenção na responsividade materna. Embora as propostas metodológicas sejam diversas (Cooper, Hoffman, Powell

& Marvin, 2005), na sua globalidade, as intervenções têm o objetivo de aumentar a sensibilidade dos cuidadores, orientar para a modificação de padrões parentais, muitas vezes através da identificação de comportamentos maternos positivos como base de intervenção posterior em áreas menos sensíveis. A utilização de programas que procuram modificação em crenças e comportamentos parentais têm vindo a salientar ganhos positivos (Kalinauskiene, et al., 2009). De seguida iremos referir uma abordagem de intervenção na responsividade, o *Responsive Teaching* (RT), que será o enfoque principal da presente investigação de mestrado.

3.1. Responsive Teaching – uma intervenção focada das relações

O modelo *Responsive Teaching* (RT) é um currículo de intervenção precoce para promoção do desenvolvimento da criança, a ser implementado pelos pais, ou outros cuidadores, com base em consultadoria com um profissional. Tem como objetivo principal ajudar os adultos a maximizar o potencial de cada interação com os seus filhos nas rotinas diárias, de forma a apoiarem e potencializarem o desenvolvimento e bem-estar dos mesmos (Mahoney & MacDonald, 2007). Para tal, o foco da interação é que os adultos sejam capazes de ajustar o seu comportamento de forma a serem responsivos às necessidades desenvolvimentais das crianças.

O RT tem como racional de base a ideia de que proporcionar maior apoio responsivo à criança, promove o desenvolvimento de comportamentos-chave, os quais são essenciais ao desenvolvimento de outras competências mais complexas e superiores (Mahoney & MacDonald, 2007).

As estratégias de responsividade que são transmitidas e exemplificadas aos pais, são fáceis de recordar e de pôr em prática, constituindo um auxílio prático para um envolvimento em interações mais responsivas com os filhos, apropriando-se delas e adaptando-as às suas rotinas diárias (Mahoney, Perales, Wiggers, & Herman, 2006). Ao usar a estratégia, os pais percecionam o impacto que esta tem no comportamento da criança, tornando-se empenhados com este estilo interativo e motivados para a mudança do estilo parental. Contudo, evidências indicam que, naturalmente, o RT não é eficaz com todos os pais. Para que seja eficaz estes têm de compreender o impacto da intervenção no desenvolvimento dos filhos, de integrar as estratégias nas interações diárias com as crianças e de se empenhar na mudança do estilo parental (Mahoney, 2009).

4. Intervenção Precoce – do conceito ideal à operacionalização real

4.1. O papel das perspetivas sistémica e ecológica na evolução dos programas em IP: do foco na criança ao foco na família e na comunidade

No seu início, a Intervenção Precoce (IP) caracterizou-se por práticas que preconizavam a “estimulação precoce da criança”, com base no modelo médico, salientando as patologias e incapacidades da criança. Os profissionais eram considerados os intervenientes principais e os únicos detentores da perícia necessária à intervenção, sendo eles a tomar todas as decisões no processo, não havendo lugar para a cooperação da família. Esta e a criança eram vistas como recipientes de cuidados e serviços, sem qualquer poder de escolha ou decisão no processo de avaliação-intervenção, e com responsabilidade limitada (Basyk, 1989; Donahue-Kilburg, 1992; Dunst, Trivette, Davis & Cornwell, 1988; Larimore, 1993; Turnbull & Turnbull, 1990, *cit in* Allen & Petr, 1996).

Com os contributos das perspetivas ecológica e sistémica, tornou-se imprescindível considerar que se perderia todo o potencial interventivo se os pais não fossem considerados como protagonistas fundamentais no processo de mudança (Dunst, Trivette & Deal, 1988). Sendo o contexto familiar o meio principal de atividade da criança, onde ocorrem todas estas relações, e onde se inscrevem os níveis de organização do desenvolvimento nas primeiras idades, o envolvimento dos pais nos programas de intervenção precoce é fundamental (Dunst et al., 1988). Estes são as pessoas que mais tempo despendem com os filhos, e portanto têm mais oportunidades para facilitar, encorajar e direcionar evoluções desenvolvimentais significativas (Simeonsson, 2000). Abandonou-se, assim, a visão reducionista inicial do paradigma focado na criança onde os profissionais eram os únicos agentes de intervenção, para se adotar uma abordagem mais extensa de compreensão do desenvolvimento, focada na família, onde se dinamizam oportunidades de aprendizagem à criança em contextos naturais, se fornece apoio aos pais, mobilizando recursos da família e da comunidade com o objetivo de otimizar o funcionamento da criança (Mahoney, O’Sullivan & Dennenbaum, 1990). Nesta perspetiva os pais têm um papel central na tomada de decisões e as suas prioridades são tidas em conta. Considerando a elevada frequência de interações dos pais com os seus filhos, é reconhecido que têm muito mais impacto no desenvolvimento dos mesmos do que os apoios diretos prestados por qualquer profissional (McWilliam, 2003). Segundo Dunst e Trivette (1994, p. 31) “*o objetivo dos programas de apoio à família é o de capacitar e fortalecer os indivíduos, aumentando e promovendo as capacidades, individuais e do conjunto da família, que apoiam e fortalecem o seu funcionamento.*”

Assim, despidendo a pele de especialistas, os profissionais apoiam os cuidadores na implementação de estratégias promotoras do envolvimento da criança nas atividades e rotinas da família e da comunidade, bem como na adaptação destas atividades às competências da criança, a fim de aumentar as oportunidades da criança para participar ativamente, desenvolvendo-se (Sawyer & Campbell, 2009). Os estudos indicam que as intervenções de maior sucesso são aquelas em que profissionais e famílias colaboram entre si, fazendo parte da mesma equipa (McWilliam, Winton & Crais, 2003).

De seguida, serão explorados os modelos que sustentam estas práticas de IP – o Modelo de Dunst para a Intervenção Precoce e Apoio à Família (2000) e o Modelo Desenvolvidor Sistémico de Guralnick (2001, 2005) – as quais refletem não só o importante papel da família, como o da comunidade, na criação de oportunidades desenvolvimentais para a criança.

4.1.1. Modelo de Dunst para a Intervenção Precoce e Apoio à Família

Dunst (2000) apresenta-nos um modelo, desenhado por reformulação dos seus trabalhos anteriores, e por isso designado como modelo de terceira geração para a IP, valorizando os efeitos desenvolvimentais positivos de interações múltiplas e frequentes entre a criança e o meio, principalmente entre a criança, a família e a comunidade (ver Fig. 3)

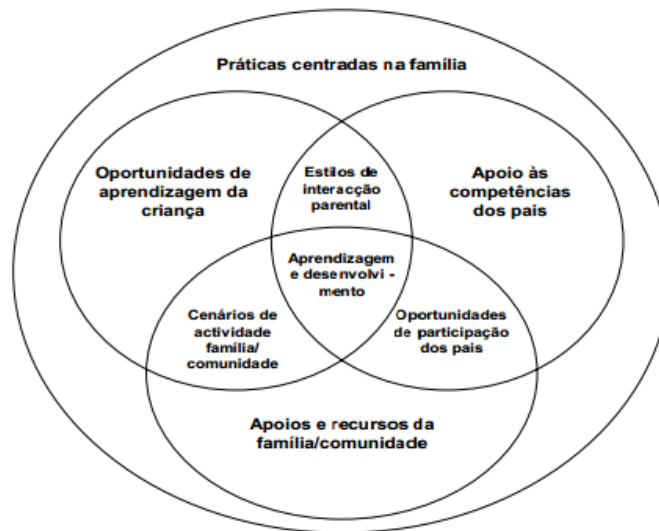


Figura 3: Principais componentes do modelo para intervenção precoce e apoio à família (adaptados de Dunst, 2000)

De acordo com o modelo acima representado, as parcerias entre profissionais e família são organizadas e direccionadas, tendo por base as oportunidades e experiências de participação e os respetivos efeitos na capacitação e responsabilização das famílias,

tanto a nível de competências como de recursos, tendo como resultado desejado a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Dunst (2000) desenhou seis componentes operacionais da aprendizagem e desenvolvimento da criança, para fundamentação do seu modelo, as quais devem ser consideradas na prática: (1) As oportunidades de aprendizagem devem ser do interesse da criança, motivando o seu envolvimento ativo, para que assim possa sentir controlo relativamente às suas aptidões, e realização; (2) o apoio às competências dos pais engloba o fornecimento de informação, aconselhamento e orientação, empoderando-os, com vista a fortificar o conhecimento e competências dos mesmos, e a potenciar o surgimento de novas capacidades necessárias para que consigam promover mais oportunidades de desenvolvimento aos filhos; (3) Os apoios/recursos da família e da comunidade visam assegurar a existência de meios intrafamiliares, informais e formais da comunidade, de que os pais necessitem para desempenhar o seu papel parental; (4) Os cenários de atividade diária são as fontes de oportunidades naturais de aprendizagem da criança que incluem a interação desta com os indivíduos da família ou comunidade e o meio físico; (5) As interações pais-criança ilustram os estilos e práticas parentais os quais devem ser responsivos e contingentes à criança; (6) As oportunidades e experiências de participação definem as relações dos pais com a sua rede formal e informal de apoio, tendo grande influência nas atitudes e comportamentos parentais.

Este modelo de promoção de competências da criança, dos pais e da família através de práticas focadas na mesma é assim um plano de ação integrado, uma vez que tem como centro de gravidade o empoderamento dos intervenientes, não esquecendo que os mesmos estão inseridos em comunidade, e que por isso, esta é parte integrante e parceira da intervenção propiciando oportunidades de aprendizagem e recursos.

4.1.2. Modelo Desenvolvimental Sistémico para a Intervenção Precoce de Guralnick

O modelo desenvolvimental sistémico surgiu perante a urgência de um paradigma capaz de unificar as práticas em intervenção precoce centradas na família e na comunidade (Guralnick, 2001). De facto, com a evolução do conceito de IP existe uma enorme diversidade de práticas nos EUA, e uma ausência de foco comum e de clareza, quanto às práticas recomendadas. (Guralnick, 2001, 2005, 2011). As maiores disparidades nos serviços de IP focam-se nos critérios de elegibilidade para os serviços, no modo como as famílias obtêm acesso aos mesmos e na abrangência dos serviços

disponíveis para a comunidade (Harbin, McWilliam, & Gallagher, 2000; Espigão, Hebbeler, Wagner, Cameto, e McKenna, 2000, *cit in* Guralnick, 2005).

Para garantir uma estrutura ao seu modelo, o autor enquadra-o num largo conjunto de princípios e práticas, sintetizando-os em quatro princípios relevantes: (1) enquadramento desenvolvimental, (2) inclusão, (3) integração, e (4) coordenação. O enquadramento desenvolvimental engloba as práticas e estruturas do sistema de IP, que deverão focar a família como centro da intervenção, com o objetivo de minimizar os seus stressores e de a fortalecer através de relações de parceria entre os profissionais e os pais. Os princípios de inclusão, integração e coordenação têm como objetivo a participação plena e significativa da criança e sua família nas vivências a todos os níveis do sistema comunitário em que se inserem (Guralnick, 2001, 2005).

Este foco na família e nas interações entre os seus constituintes, leva Guralnick (2001, 2005) a salientar os padrões de interação familiar que mais influenciam o desenvolvimento da criança, para que os profissionais atentem à análise dos mesmos com o intuito de os otimizar: (1) qualidade das transações pais-criança, que requer que os pais demonstrem sensibilidade e responsividade evitando serem diretivos nas trocas com a criança; (2) qualidade das experiências proporcionadas pela família à criança, que implica a disposição de diferentes materiais e a inclusão da criança em diversas rotinas e experiências de acordo com os seus interesses e necessidades; (3) condições de saúde e segurança proporcionadas pela família à criança, que vão desde a proteção contra eventuais perigos aos cuidados de higiene (Guralnick, 2011).

As interações pais-crianças são muitas vezes afetadas por contingências do meio, ou por características da família ou da criança, comprometendo assim o bom desenvolvimento da mesma. A estas condições Guralnick nominou de *stressores*, salientando que o sistema de IP deve atentar a presença dos mesmos a fim de disponibilizar o apoio e recursos necessários à sua eliminação ou atenuação. Mais uma vez, elaborou categorias para os stressores de forma a serem de mais fácil identificação (2001, 2005, 2011). Os stressores referentes à criança são: (1) necessidade de informação sentida pela família; (2) alterações das relações interpessoais e familiares; (3) necessidade de recursos; (4) ameaças à autoconfiança da família e seus papéis, provenientes da acumulação de stressores das categorias anteriores. Os principais stressores referentes à família, comumente designados por fatores de risco ambiental, são: (1) doença mental dos pais; (2) rede de apoio ausente ou ineficaz; (3) falta de recursos financeiros; (4) problemas na relação conjugal (Guralnick, 2005). É comum, a acumulação de fatores

stressores nas famílias multidesafiadas que as equipas de intervenção precoce acompanham, deixando nas mãos dos serviços de IP uma responsabilidade e desafio ainda maiores na promoção do desenvolvimento da criança e da sua família. Para que uma intervenção tenha, de facto, efeitos a longo prazo, pretende-se que envolva um leque diferenciado de serviços, tendo sempre como base o desenvolvimento da criança e o dos seus pais, alterando os padrões interativos e de atitudes, e criando assim a oportunidade de aumentar os seus níveis de conhecimento (Guralnick, 2005). Importa agora compreender quais os principais componentes estruturais e as relações entre as várias fases do modelo desenvolvimental sistémico (Guralnick, 2005) (ver Tabela 1):

Tabela 1: Componentes estruturais do modelo desenvolvimental sistémico, adaptado de Guralnick (2005)

Despiste e Sinalização	<ul style="list-style-type: none"> - Salienta a importância do despiste precoce. É porém de difícil execução devido à falta de coordenação de serviços, insuficientes meios de despiste e de critérios de sinalização. - A criação de um programa eficiente de sinalização exige um extraordinário nível de cooperação entre todos os intervenientes relevantes no processo (criança, família e comunidade), para que a tomada de decisão ocorra o mais cedo possível.
Monitorização ou Vigilância	<ul style="list-style-type: none"> - Para crianças e famílias que, à partida, não satisfazem os critérios de sinalização, mas que por terem alguma situação de risco, vão sendo monitorizadas, evitando assim que uma criança mal sinalizada venha a manifestar dificuldades posteriormente.
Ponto de Acesso	<ul style="list-style-type: none"> - Quando o problema é identificado a criança e a sua família são encaminhadas para o local onde se iniciará o acompanhamento. O ponto de acesso é definido após a verificação de três etapas: (1) recolha e organização de toda a informação necessária; (2) distinção do problema em termos de risco biológico e ambiental ou atrasos desenvolvimentais e incapacidade; (3) organização de avaliação interdisciplinar ampla, ou encaminhamento da família para um programa de prevenção.
Avaliação interdisciplinar abrangente	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamental para obter um perfil geral de desenvolvimento das crianças, avaliar os aspetos de funcionamento da família e outras informações dos seus contextos. Contudo, por ser um processo demorado, deve-se iniciar, de forma preliminar, um programa de intervenção precoce com a família, até se dar a possibilidade de avaliação.
Elegibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - As decisões de elegibilidade são feitas com base nos critérios definidos da comunidade da criança, colocando-se duas questões importantes: (1) a necessidade de existirem profissionais suficientes, que garantam que as crianças que não cumprem os critérios de elegibilidade permaneçam em monitorização e vigilância, participando num programa de prevenção; (2) o estabelecimento de critérios de elegibilidade consistentes entre todos os serviços de Intervenção Precoce da comunidade.
Avaliação dos stressores	<ul style="list-style-type: none"> - A intervenção inicia-se mal as famílias entram nos serviços de IP ou nos programas preventivos, mas esta intervenção será ajustada após a avaliação dos stressores da criança e da família. - Esta fase é aquela que reflete mais claramente os princípios dos serviços de intervenção precoce: por um lado, evidencia o quadro de desenvolvimento global, com foco na família; por outro, prepara o terreno para a natureza individualizada da IP que se poderá seguir, testando a sensibilidade às diferenças culturais na formação de parcerias pais-profissionais. - Se esta fase não for bem realizada, toda a intervenção poderá estar comprometida porque a avaliação de fatores de risco é a chave para finalmente se apoiar as famílias nas suas necessidades específicas, de forma a poderem desenvolver padrões familiares de interação de mais qualidade. - A ausência de stressores deve ser considerada uma força e constar no plano de intervenção.
Desenvolver e implementar um	<ul style="list-style-type: none"> - A parceria pais-profissional deve colaborar com o intuito de construir um plano que especifique as redes de apoio da família, os apoios sociais e serviços necessários face aos fatores de risco já identificados na fase anterior.

programa abrangente	- Este plano deverá basear-se em evidências, e ter como objetivo minimizar o <i>stress</i> sobre os padrões familiares de interação e encaixar-se nas rotinas familiares, maximizando a participação da mesma em todo o processo.
Monitorização e avaliação dos resultados	- Procurar assegurar a eficácia de qualquer sistema de intervenção precoce exige um plano de monitorização e avaliação: a avaliação deve ocorrer em vários níveis, incluindo a avaliação do progresso em direção às metas e objetivos definidos, determinar quando é necessário reavaliar os stressores, decidir quando são necessárias novas avaliações interdisciplinares. - Esta avaliação também deve ser feita ao sistema de IP, para verificar se as várias componentes do mesmo estão a funcionar em conjunto, cooperando. - Relatos dos pais, protocolos de autoavaliação, e avaliações externas são estratégias relevantes.
Planeamento de transições	- O planeamento de transições é essencial porque os padrões de desenvolvimento e comportamento de crianças vulneráveis são altamente frágeis e facilmente interrompidos. Assim, garantir a sua continuidade e criar transições o mais naturais possível é absolutamente importante.

Este modelo não deve ser considerado estanque e estático, mas antes adaptado às realidades desde que não se percam a estrutura e os princípios base (Guralnick, 2005).

4.2. Intervenção Precoce em Portugal

Em Portugal, a intervenção precoce seguiu um percurso idêntico ao já supracitado, relativo aos Estado Unidos da América. Das práticas centradas na criança chegou-se às práticas centradas na família e na comunidade, assente em legislação que foi sendo elaborada para assegurar a qualidade da intervenção precoce no nosso país.

A primeira a orientar as práticas reguladoras para IP foi o Despacho Conjunto 891/99 que salientou a importância do envolvimento da família na participação em todas as fases do processo de intervenção, considerando IP como uma “*medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante ações de natureza preventiva e habilitativa, designadamente, do âmbito da educação, da saúde e da ação social (...)*” (p. 15566). Este documento, apesar de orientador das práticas, permitia que cada técnico implementasse os seus próprios métodos, não fornecendo portanto, diretrizes específicas. Esta situação resultou em práticas baseadas em modelos conceptuais muito diversos e mesmo contraditórios, co-existindo práticas tradicionais centradas na criança e no modelo médico, com práticas centradas na família. Esta conjuntura salientou a necessidade de um sistema de suporte de serviços especializados, integrado coerente, contando com profissionais com formação e treino em IP. (Pinto et al., 2012).

Assim, em 2009, foi criado o Decreto-Lei nº 281, que funda o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIP). Salvaguardando os princípios da Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e o Plano de Ação para a Integração das

Pessoas com Deficiência ou Incapacidade, esta legislação pretende potenciar o desenvolvimento de *“crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias”* (artigo 2º, p. 7298).

O SNIPI tem a seguinte organização estrutural: (1) Comissão Nacional de Coordenação do SNIPI, que assegura a articulação das ações desenvolvidas em cada ministério constituinte (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, Ministério da Saúde, e Ministério da Educação e Ciência); (2) Submissões de Coordenação Regional, constituídas por profissionais dos 3 ministérios representativos das 5 regiões em que se divide o serviço de IP; têm como objetivo principal Apoiar a Comissão de Coordenação e transmitir as suas orientações aos profissionais que compõem as ELI; (3) Núcleos de Supervisão Técnica, compostos por profissionais de várias áreas de intervenção dos 3 ministérios e com formação e reconhecida experiência na área da IP que têm como atribuição principal acompanhar as ELI; (4) Equipas Locais de Intervenção (ELI), constituídas por equipas pluridisciplinares com base em parcerias institucionais, com o objetivo principal de avaliar e intervir de forma direta com a criança e a família (SNIPI, 2014a).

Existem critérios no âmbito do Decreto-Lei n.º 281/2009, que definem a elegibilidade das crianças para receberem apoio do SNIPI, tendo todas as ELI a mesma base de identificação e sinalização precoce: as crianças devem ter entre 0 e 6 anos e apresentarem, juntamente com as suas famílias, conjunturas incluídas em dois grupos – (1) alterações nas funções ou estruturas do corpo e/ou (2) risco grave de atraso de desenvolvimento. Todas as crianças com referência ao primeiro grupo têm apoio, assim como as crianças com 4 ou mais fatores de risco do segundo grupo (SNIPI, 2014b).

Capítulo II

Estudo empírico

5. Introdução e objetivos do estudo

O presente estudo utiliza uma metodologia qualitativa de estudo de caso, envolvendo por isso a análise de dados de várias fontes, ao longo de um período de tempo que possibilita diferentes práticas interpretativas e que ambiciona compreender profundamente os casos em estudo (Stake, 2000).

Assim, com o presente estudo temos como objetivo analisar o impacto de um processo de intervenção precoce baseada na promoção da responsividade parental, através dos princípios do *Responsive Teaching* a três níveis: (1) ao nível do desenvolvimento da criança, (2) ao nível da qualidade da interação mãe-criança, (3) ao nível das ideias das mães acerca do desenvolvimento. No presente trabalho, esta análise do impacto da promoção da responsividade parental foi realizada quer ao nível de famílias em risco ambiental quer de famílias sem qualquer índice de risco sociocultural.

Procuramos dar resposta às seguintes seis questões de investigação (ver Tab. 2):

Tabela 2: Questões de investigação do estudo empírico

Em que medida uma intervenção baseada nos princípios do <i>Responsive Teaching</i> tem impacto:	
1. Ao nível da criança	a) Ao nível do seu desenvolvimento?
	b) Quanto ao seu perfil de funcionalidade e participação?
2. Ao nível da interação Mãe-criança	c) Nos comportamentos de atenção e de iniciação da criança quando em interação com a mãe?
	d) Nos comportamentos interativos mãe-criança ao nível da responsividade, afeto, realização e diretividade?
3. Ao nível da família	e) Nas ideias das mães em relação ao desenvolvimento dos seus filhos, ao papel parental na educação das crianças e às causas dos problemas com as mesmas?
	f) Na qualidade do ambiente familiar?

6. Método

6.1. Participantes

Participaram neste estudo 4 famílias com crianças com atrasos desenvolvimentais, de idades compreendidas entre 1 e 3 anos, elegíveis e apoiadas por uma Equipa Local de Intervenção (ELI) do Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), em regime de visita domiciliária. Inicialmente, pretendíamos centrar-nos apenas em famílias em risco ambiental. Contudo, não tendo sido possível devido a dificuldades com a adesão das famílias à entrada no programa, selecionamos por conveniência duas famílias em

risco ambiental e outras duas sem risco ambiental mas cujas crianças apresentavam fatores associados a risco biológico. A presente amostra poderia ajudar-nos então a compreender o impacto da promoção da responsividade parental em famílias com diferentes características relativamente ao fator risco. A tabela 3 explana as características dos participantes da nossa amostra.

Tabela 3: características dos participantes da amostra

		Crianças com risco biológico		Crianças com risco ambiental		
Crianças		Criança E.	Criança R.	Criança M.	Criança A.	
CARACTERÍSTICAS CRIANÇA	Idade cronológica	24 meses (17 meses de idade corrigida)	19 meses (16 meses de idade corrigida)	31 meses	20 meses	
	Sexo	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	
	Problemática	Atraso global do desenvolvimento; Displasia broncopulmonar; Leucomalácia periventricular	Atraso global do desenvolvimento; Catarata bilateral; déficit auditivo bilateral; Estenose da traqueia	Atraso global do desenvolvimento	Atraso global do desenvolvimento	
	Apoios adicionais	Fisioterapia	Fisioterapia	Terapia da Fala	X	
CARACTERÍSTICAS FAMÍLIA	Mãe	Idade	31	36	24	24
		Educação Formal	12º	12º	9º	5º
	Agregado familiar	Pai; mãe; irmão; criança	Pai; mãe; irmão; avô; avó; tio; tia	Pai; mãe; irmã	Companheiro da mãe; Mãe; irmão	
	Tipologia da habitação	Própria; moradia T3	Dos avós da criança; vivenda T4	Arrendada, anexo T2	Arrendada, anexo T2	

6.2. Medidas

De acordo com as dimensões a analisar, já apresentadas nas questões de investigação, serve a Tabela 4 para ilustrar as medidas selecionadas para cada um dos níveis de análise e respetivas dimensões.

Tabela 4: Correspondência entre variáveis e instrumentos

Níveis de análise	Dimensões	Instrumentos
Criança	1) Perfil desenvolvimental	Developmental Rainbow: Early Childhood Profile (Mahoney & Perales, 2005)
	2) Perfil de funcionalidade	Matriz de Avaliação das Atividades e Participação – instrumento não publicado (Castro, Pinto & Figueiredo, 2013)
Interação mãe-criança	3) Comportamento interativo da criança	Child Behavior Rating Scale - CBRS (Mahoney, 1998)
	4) Comportamento interativo materno	Maternal Behavior Rating Scale - MBRS (Mahoney, 1999)
Família	5) Qualidade do ambiente familiar	Home Observation for Measurement of the Environment - HOME (Bradley & Caldwell, 1984)
	6) Ideias das mães	Entrevista semi-estruturada
	7) Indicadores de risco	Índice Múlti-risco (Cadima, J. & Leal, T. 2006)

6.2.1. Medidas ao nível da Criança

6.2.1.1. Perfil desenvolvimental

De forma a aferir o perfil do desenvolvimento das crianças, selecionamos o *Developmental Rainbow Early Childhood Developmental Profile* (DR; Mahoney & Perales, 2005), uma lista abrangente e detalhada de competências e comportamentos que as crianças tendem a manifestar durante o período do nascimento até os cinco anos de idade desenvolvimental. Os itens que o compõem foram compilados e adaptados de diversos instrumentos de avaliação do desenvolvimento pré-escolar e de vários currículos (Bailey, Peabody, CLASS entre outros), descrevendo os comportamentos das crianças em cinco grandes domínios: Cognição, Linguagem, Funcionamento Socioemocional, Desenvolvimento Motor e Comportamento Adaptativo. Cada um destes domínios está subdividido em categorias gerais de comportamento, que refletem as principais realizações do desenvolvimento infantil.

O desenho do Developmental Rainbow baseia-se em três suposições: (1) o desenvolvimento das crianças ocorre numa sequência ordenada e previsível, quer tenham desenvolvimento típico, quer apresentem incapacidade; (2) o desenvolvimento das crianças ocorre numa sequência hierárquica, e por isso os maiores domínios desenvolvimentais manifestam-se de forma primitiva logo nos primeiros dias de vida; (3) no desenvolvimento relação entre os desempenhos nas diferentes áreas observadas é relevante e deve ser considerada (Mahoney & Perales, 2005).

A cotação é feita com base em observação informal do comportamento da criança em contexto natural, aferindo-se um nível desenvolvimental para cada domínio – existem onze níveis desenvolvimentais, organizados por intervalos etários de 3, 6 ou 12 meses, sendo que os intervalos mais pequenos correspondem às idades mais precoces (Mahoney & Perales, 2005). A taxonomia descritiva desta medida auxilia o profissional a compreender os pontos fortes da atividade da criança, a desenhar um plano de consultadoria assente na valorização e aceitação das competências atuais da criança (uma vez que explicita a natureza hierárquica do desenvolvimento) e a direcionar o comportamento dos cuidadores para um ajuste às necessidades da criança – tornando-se num andaime para a sofisticação dos comportamentos.

6.2.1.2. Perfil de funcionalidade

Para avaliar o funcionamento das crianças, usamos a *Matriz de Avaliação das Atividades e Participação* (MAAP; Castro, Pinto & Figueiredo, 2013)¹. Esta matriz tem como objetivo identificar os pontos fortes e os pontos mais frágeis em diferentes dimensões da funcionalidade da criança no domínio das Atividades e Participação, com itens discriminados em: Aprendizagem e Aplicação de Conceitos, Tarefas e Exigências Gerais, Comunicação, Autocuidados, Interação Social e Jogo. Sendo baseada na Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF-CJ; WHO, 2007), os qualificadores do MAAP são semelhantes à mesma: 0 indica não haver problema, 1 indica problema ligeiro, 2 problema moderado, 3 problema grave e 4 problema completo. Esta medida foi construída com base num mapeamento entre as dimensões da CIF-CJ identificadas por peritos como essenciais na avaliação na avaliação de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo dos 0 aos 6 anos e os itens de várias medidas comuns do desenvolvimento (Griffiths, Currículo carolina, CARS, ADOS, Schedule of Growing Skills). O MAAP revela uma grande pertinência visto que, numa aplicação a 3 grupos de crianças com diferentes características (a) desenvolvimento típico, (b) autismo e (c) outras tipologias diagnósticas) verificou-se que as crianças não se agrupam por categorias diagnósticas, mas antes pelo seu grau de limitação, ou seja, pelo nível de funcionalidade (Castro, 2012).

6.2.2. Medidas ao nível da interação mãe-criança

6.2.2.1. Comportamento Interativo da Criança

Para avaliar o comportamento interativo das crianças usamos a escala *Child Behavior Rating Scale* (CBRS; Mahoney & Wheeden, 1998), que nos permite verificar a qualidade dos seus comportamentos de envolvimento quando em interação com a mãe. A cotação é efetuada com base na observação de um vídeo de cinco minutos da díade mãe-criança em situação de brincadeira, com brinquedos desenvolvimentalmente apropriados. A escala está organizada em dois domínios, Atenção e Iniciação, que se subdividem em sete itens: a Atenção engloba (1) atenção à atividade, (2) persistência, (3) envolvimento e (4) obediência/cooperação; e a Iniciação engloba (5) iniciação de atividades, (6) iniciação com o adulto e (7) afeto. A cotação é realizada numa escala de cinco pontos, em

¹ Instrumento desenvolvido no âmbito do trabalho de doutoramento de Susana Castro (2012): International Classification of Functionality, Disability and Health for Children and Youth: contribution for the assessment-intervention process of young children with autism. É uma matriz não publicada, estando contudo a ser tratada a sua validação pelas autoras.

que o 1 corresponde ao nível mais baixo e 5 ao nível mais elevado de realização (Mahoney & Perales, 2003)

De acordo com os estudos efetuados considera-se que é uma medida sensível aos efeitos de intervenções centradas na relação (Mahoney & Perales, 2003; 2005), às diferenças entre interações focadas na instrução/realização e de brincadeira livre, bem como aos diferentes estilos de interação dos adultos (Mahoney & Wheeden, 1998).

6.2.2.2. Comportamento Interativo Materno

O estilo interativo materno foi cotado com a *Maternal Behavior Rating Scale* (MBRS; Mahoney, 1999), com base na observação dos mesmos vídeos usados na cotação do comportamento interativo da criança com a CBRS. Esta é uma escala de doze itens, organizados em quatro dimensões: (I) a responsividade/orientação para a criança contém (1) sensibilidade, (2) responsividade e (3) eficácia; (II) o afeto/animação abarca (4) aceitação, (5) diversão, (6) expressividade, (7) inventividade e (8) calor da relação; (III) a orientação para a realização engloba (9) realização e (10) elogio; e (IV) o domínio da diretividade é composto pela (11) diretividade e (12) ritmo.

A cotação é efetuada numa escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde ao nível mais baixo da dimensão e 5 ao mais elevado. Há porém uma exceção referente aos domínios Realização e Diretividade: para estes considera-se que o nível ótimo corresponde à pontuação 3, uma intensidade moderada, que embora o adulto continue a mostrar uma intencionalidade relativamente à realização da criança ou a dirigir o comportamento da criança, não o faz com demasiada pressão e denota sensibilidade para permitir que a criança se autodirija; as pontuações extremas (1 e 5) parecem assim ser os níveis mais inadequados devido à falta de ponderação do adulto.

De acordo com investigações efetuadas, esta medida avalia as características parentais que predizem o crescimento desenvolvimental das crianças e apresenta sensibilidade aos efeitos de intervenções mediadas pelos pais (Mahoney & Powell, 1988, cit in Mahoney & Perales 2003; Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker & Wheeden, 1998, cit in Mahoney & Perales 2003).

6.2.3. Medidas ao nível da Família

6.2.3.1. Qualidade do ambiente familiar

Para verificar a qualidade do ambiente familiar utilizamos a *Home Observation for Measurement of the Environment* (HOME; Caldwell & Bradley, 1984 traduzida e

adaptada por Abreu-Lima & Cruz, 2003) na versão dos 0 aos 2 anos visto que só aplicamos a crianças desta faixa etária. A HOME pretende avaliar as características do ambiente familiar que podem influenciar o comportamento e desenvolvimento da criança, ou seja, as oportunidades, os constrangimentos e os desafios que o ambiente possibilita à criança (Caldwell & Bradley, 1984, cit in Abreu-Lima & Cruz, 2012). Engloba itens de avaliação do ambiente geral (tipologia e tamanho da habitação, agregado familiar, existência de locais de brincadeira exteriores, horas de trabalho dos pais por semana, quem toma conta da criança) e sete subescalas (1) Responsividade, (2) Aceitação, (3) Organização, (4) Materiais de aprendizagem, (5) Envolvimento e (7) Variedade. A cotação dos itens é dicotómica (0: ausente; 1: presente), obtendo-se uma nota por subescala e uma nota total que resulta do somatório de todos os itens. Toda a informação é recolhida por observador treinado, numa visita a casa da família, com a presença da criança no contexto e a administração é realizada por observação direta do ambiente e por entrevista semiestruturada ao cuidador principal (Abreu-Lima & Cruz, 2012).

A versão dos 0 aos 2 anos da HOME propõe a medição dos constructos responsividade e aceitação, tal como a MBRS também por nós utilizado e acima descrita. Contudo estes dois conceitos são definidos e medidos de formas diferentes nas duas escalas. Enquanto a MBRS avalia os níveis de responsividade e aceitação da mãe durante a situação de interação, verificando os processos proximais envolvidos na díade mãe-criança e o estilo interativo da mãe, a HOME foca-se mais na responsividade do cuidador para com o entrevistador, baseando-se na inferência de que os padrões habituais de resposta social são similares às formas de interação com a criança. Enquanto na MBRS, o foco são as respostas precisas, contingentes, eficazes e sensíveis da mãe às pistas e sinais da criança, a HOME centra-se na presença de afeto, de elogio, de tom instrutivo e de respostas verbais. Adicionalmente, a cotação dicotómica da HOME em contraposição com a escala de 5 pontos da MBRS permite-nos considerar que a MBRS é uma medida mais fina e mais sensível à complexidade do constructo responsividade. Assim, no nosso trabalho a HOME será utilizada apenas como avaliação global do ambiente familiar, não sendo consideradas as suas dimensões.

6.2.3.2. Análise das crenças parentais

De modo a aferir as ideias das mães acerca do desenvolvimento dos filhos, quanto ao seu papel enquanto educador, bem como em relação às causas dos problemas que vão surgindo ao longo do desenvolvimento, adotamos uma metodologia que pudesse abarcar

a análise do processo e da natureza das cognições. Uma vez que para além dos comportamentos, as crenças são expressas através da linguagem, espelhando as grelhas mentais com base nas quais percecionamos o mundo e agimos (Phillips & Jorgensen, 2002), construímos uma entrevista semiestruturada (ver Anexo 1) com o objetivo de abordar as ideias das mães acerca dos conteúdos pretendidos. A seleção dos conteúdos a abordar nas questões foi efetuada com base nas teorias de desenvolvimento referidas no enquadramento teórico sendo depois utilizados esses conceitos para a análise de conteúdo.

6.2.3.3. Indicadores de risco

No sentido de recolher dados sobre os indicadores de risco das, recorremos ao *Índice Multi-Risco* (Cadima & Leal, 2006), desenvolvido no âmbito do projeto Contextos e Transição para analisar os efeitos dos múltiplos fatores no contexto familiar no desenvolvimento cognitivo e social de crianças em idade pré-escolar (Cadima, Leal & Peixoto, 2009). O questionário afere informação sobre a família da criança, relevante para medir situações de risco. Aborda a composição do agregado familiar, o nível de escolaridade e ocupação profissional dos pais/cuidadores principais, o rendimento económico do agregado, a língua falada em casa, uma listagem de dezasseis acontecimentos de vida negativos (e.g. divórcio, alcoolismo, abuso de drogas, internamento hospitalar). Contém ainda uma escala subjetiva de três pontos para avaliar a relação do cuidador com a criança, com base na presença de descuido/negligência na prestação de cuidados básicos (alimentação, higiene, rotinas, vestuário e sono) (Cadima, Leal & Peixoto, 2009).

6.3. Procedimento de recolha de dados

Antes da recolha de qualquer dado, conversamos com as mães sobre a possibilidade de participarem no estudo e de beneficiarem da nossa abordagem interventiva. Após manifestarem interesse, as mães assinaram um consentimento informado para nos permitir o uso dos dados recolhidos (ver Anexo 2).

A intervenção com as famílias consistiu em três momentos distintos: dois de recolha de dados (avaliação) e um de implementação do currículo *Responsive Teaching*. Na Tabela 5 detalhamos a cronologia dos procedimentos usados nos 3 momentos deste estudo:

Tabela 5: Cronologia do plano de investigação

	Crianças	Início	Desenvolvimento da criança	Funcionalidade da criança	Comportamento interativo da criança	Comportamento interativo da mãe	Qualidade do ambiente familiar	Crenças parentais	Indicadores de risco
Momento 1 Recolha dados	Criança E.	13-03-2015	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Criança R.	7-04-2015	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Criança M.	17-12-2014	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓
	Criança A.	2-03-2015	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓
Momento 2 Intervenção	Criança E.	20 Sessões	<i>Responsive Teaching</i>						
	Criança R.	10 Sessões							
	Criança M.	27 Sessões							
	Criança A.	15 Sessões							
Momento 3 Recolha dados	Criança E.	24-08-2015	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗
	Criança R.	10-08-2015	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗
	Criança M.	21/08/2015	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗
	Criança A.	3/08/2015	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗

Os dois momentos de recolha de dados foram compostos por duas visitas domiciliárias cada um, sendo que na primeira foi avaliado o desenvolvimento e a funcionalidade da criança e na segunda foi realizada a filmagem da interação da criança com a mãe para cotação da MBRS e da CBRS, bem como a entrevista. Nas famílias em que se avaliou a qualidade do contexto familiar a recolha de dados comportou três visitas domiciliárias.

No momento 1 (M1) e no momento 2 (M2) os dados foram recolhidos pelos mesmos sujeitos. No que concerne à avaliação do desenvolvimento e da funcionalidade da criança com o DR (Mahoney & Perales, 2005) e MAAP (Castro et al., 2013), respetivamente, a informação foi recolhida pela autora do presente estudo (com formação prévia e experiência com os instrumentos), com base em observação naturalista, entrevista às mães e responsáveis dos casos da ELI, assim como pela consulta dos Planos Individuais de Intervenção Precoce.

Os comportamentos interativos da criança e da mãe foram cotados com base na observação de um vídeo com duração de cinco minutos, de uma situação em que era pedido à mãe que brincasse com o seu filho naturalmente, como costumava fazer com brinquedos apropriados à idade desenvolvimental da criança. Em algumas famílias, devido às carências existentes, as crianças ou não tinham brinquedos ou os mesmos não eram apropriados à sua etapa desenvolvimental. Assim, oferecemos brinquedos adequados às crianças, tendo-os usado em todo o processo interventivo. Posteriormente os vídeos foram cotados por observadores com formação específica e treino tanto na MBRS (Mahoney, 1999) como na CBRS (Mahoney & Wheeden, 1998). A MBRS foi preenchida por três observadores, e a CBRS por dois, tendo havido acordo intercotadores *within one* superior a 90% em cada uma das escalas. Em caso de desacordo, a cotação final correspondeu àquela que se obteve após discussão.

No que concerne à qualidade do ambiente familiar, recolhemos informação apenas nas famílias que iniciaram a intervenção mais tarde, uma vez que ao percebermos melhorias notáveis na qualidade do contexto nas famílias que já estavam em intervenção, consideramos que seria interessante documentar também este aspeto. A administração da HOME (Caldwell & Bradley, 1984; Abreu-Lima & Cruz, 2003) foi realizada por uma investigadora com formação para o efeito, durante visita domiciliar.

A entrevista sobre as crenças parentais foi gravada em formato áudio e posteriormente transcrita na íntegra para se proceder a análise de conteúdo, omitindo-se apenas os nomes de pessoas referidos nos discursos.

Finalmente, a caracterização familiar quanto aos fatores de risco ambiental foi realizada com o preenchimento do Índice Multi-risco (Cadima & Leal, 2006) através da observação das condições da família pelo autor do presente estudo e por entrevista aos responsáveis de caso de IP.

O momento dois (M2) consistiu em todo o processo de intervenção do estudo. Os participantes tiveram diferentes tempos de intervenção uma vez que o início do processo não foi o mesmo em todas as famílias por dificuldades de reunião da amostra. A família com mais tempo de acompanhamento é a da criança M. com vinte e cinco sessões, seguindo-se a da criança E. com dezassete, a criança A. com catorze e a da criança R. com nove sessões.

É relevante referir que houve uma formação na metodologia *Responsive Teaching*, ministrada pelos autores da mesma². O processo de formação englobou também reuniões mensais para consultadoria na implementação e monitorização desta metodologia por parte dos formandos.

Por último, seguiu-se o terceiro momento (M3), precisamente igual a M1, e que teve por objetivo recolher dados pós-intervenção e verificar possíveis evoluções relacionadas com práticas parentais mais responsivas.

6.4. Procedimento de análise de dados

Procuramos compreender com detalhe a complexidade dos possíveis efeitos do programa de promoção de responsividade parental quer ao nível da criança, como da díade mãe-criança, assim como da família. Para responder a estes objetivos, tão interligados, assegurando a máxima validade, adotamos a estratégia de combinar

² Os professores doutores Gerald Mahoney e Frida Perales da Universidade Case Western Reserve ministraram o curso *Responsive Teaching* na FPCEUP em maio de 2013, janeiro de 2014 e *follow up* de casos práticos em setembro de 2014.

diferentes métodos e diferentes medidas, tendo como referência o processo de triangulação (Flick 2007). Não nos ficamos portanto pelos dados obtidos na sua individualidade, mas cruzámo-los para conseguirmos um maior conhecimento dos factos a diferentes níveis e com maior profundidade (Flick, 2007). Realizamos (1) triangulação de dados, comparando M1 com M2 em cada caso, e abordando a interação da díade mãe criança tanto com base no comportamento da mãe como no comportamento da criança; (2) triangulação de metodologias, com entrevistas a diferentes informantes, observação e consulta de documentos, para obtermos dados o mais completo e detalhados possíveis sobre a realidade, e evitar os enviesamentos de uma metodologia única; e (3) triangulação de investigadores em todas as medidas, de forma a eliminar o viés de apenas um investigador. Ainda assim, como em qualquer investigação qualitativa em oposição à quantitativa, a subjetividade dos investigadores e a interação destes com os participantes do estudo e respetivos contextos é considerada uma variável interveniente nos resultados (Flick, 2007).

A medida que particularmente requereu maior trabalho de análise da nossa parte foi a entrevista sobre as ideias parentais. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra para se proceder a uma análise de conteúdo dedutiva. De acordo com Elo & Kyngas (2007), a análise de conteúdo dedutiva é uma metodologia para analisar sistematicamente informação escrita, visual ou verbal, possibilitando a identificação de suporte teórico que nos ajude a compreender os dados, uma vez que permite reduzir o conteúdo das entrevistas a categorias, de modo a que o conteúdo em cada categoria partilhe o mesmo significado. Os autores sublinham as seguintes vantagens desta metodologia: (1) é um método sensível ao conteúdo do discurso; (2) é flexível ao desenho do estudo; (3) pode ser usado para compreender o significado do discurso e para identificar processos pertinentes; (4) relaciona significados, intenções, consequências e o contexto.

Ainda de acordo com Elo & Kyngas (2007) a análise de conteúdo é composta por três fases: (1) fase de preparação, onde selecionamos os temas a analisar – no nosso estudo focamo-nos nas ideias das mães sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento das crianças, sobre as dimensões do desenvolvimento valorizadas, sobre o papel do adulto enquanto educador e sobre as atribuições que fazem sobre os comportamentos desajustados dos filhos; (2) a fase de organização, que é a análise de discurso em si mesma, já que é quando se procura testar teorias, categorias ou hipóteses. Nesta fase, três investigadores cotaram duas entrevistas e discutiram as diferenças de codificação até

obterem um consenso. Este procedimento garantiu a fiabilidade intercotadores. Foi construída uma matriz de categorização com base nos constructos subjacentes às teorias de desenvolvimento referidas no enquadramento teórico sendo depois complementados com conteúdos das ideias parentais de Goodnow e Collins (1990, cit in Cruz, 2013)³ relativamente aos comportamentos desajustados (ver anexo 3). Dois investigadores cotaram os documentos restantes com base na grelha tendo sido obtido acordo com discussão de critérios; (3) a fase de apresentação/relato onde se descreve com detalhe o processo e os resultados da análise realizada.

7. A Implementação da Intervenção Centrada na Responsividade Parental

O *Responsive Teaching* permite uma implementação flexível às necessidades das crianças, às preocupações e estilos dos pais, e ao aparecimento de novos problemas durante o processo interventivo. O seu formato possibilita que o profissional escolha os objetivos relativos a cada comportamento-chave a trabalhar, as estratégias mais adequadas para os atingir e os pontos a discutir com os pais sobre os mesmos.

7.1. Planeamento

A tabela 6 oferece-nos uma visão global de todo o processo de planeamento das sessões segundo Mahoney e MacDonald (2007) – para maior detalhe descritivo consultar o Anexo 4.

Figura 4: Etapas do planeamento da intervenção com RT (adaptado de Mahoney & MacDonald, 2007)

Procedimento

1º	Identificar as preocupações parentais e classifica-las num ou mais domínios desenvolvimentais.
2º	Selecionar o Jogo Social como o primeiro comportamento-chave a trabalhar.
3º	Selecionar os comportamentos-chave mais relevantes para as necessidades desenvolvimentais da criança.
4º	Avaliar a criança nos seus comportamentos chave.
5º	Selecionar os pontos a discutir com os pais e as estratégias de RT.
6º	Realizar o plano de intervenção da sessão.

³ Goodnow e Collins (1990, cit in Cruz, 2013) organizam os conteúdos das ideias parentais em: (1) ideias relativas às direções do desenvolvimento, onde incluem os objetivos, expectativas desenvolvimentais e ideias sobre o decurso do desenvolvimento; e (2) ideias relativas às condições do desenvolvimento, que englobam as ideias referentes à contribuição dos fatores externos e internos do desenvolvimento, à influência e responsabilidade dos pais e aos métodos utilizados por estes para alcançarem os objetivos a que se propõem.

7.2. Sessões de intervenção

As sessões de intervenção devem ser sempre realizadas com o propósito principal de promover o desenvolvimento da criança, e não de mudar as interações parentais, sendo que os pais se devem focar também neste objetivo. A responsividade do profissional para com os pais é fundamental para que estes se tornem também mais responsivos.

Apesar de todas as sessões terem um conteúdo e objetivos muito próprios, procura-se em todas elas: (1) ajudar a família e a criança a sentirem-se confortáveis; (2) dar a oportunidade aos pais de partilharem as suas ideias, preocupações ou necessidades; (3) perceber quão eficiente a família é na compreensão e integração da informação anterior nas rotinas com a criança; (4) trabalhar melhor os pontos inacabados ou incompreendidos na sessão anterior; (5) fornecer sempre feedback positivo; (6) descrever o propósito e o racional planeados para a sessão; (7) explicar detalhadamente e de forma prática a estratégia de RT e a sua ligação com o desenvolvimento da criança; (8) demonstrar a estratégia; (9) convidar a mãe a pôr em prática a estratégia; (10) dar feedback positivo sobre a aplicação da estratégia, sublinhando o impacto que esta está a ter sobre o comportamento da criança; (11) realização do plano de ação da família de forma a auxiliar a transpor de forma confortável o conteúdo da intervenção para as rotinas da família (Mahoney & MacDonald, 2007)

8. Análise e discussão dos resultados

Os dados a seguir apresentados serão expostos para cada caso, antes e após a intervenção. Tratando-se de estudos de caso, pretende-se evidenciar detalhadamente os efeitos de uma intervenção focada na responsividade parental dentro da especificidade de cada sujeito. Assim, descrevemos e discutimos os resultados de todas as variáveis com base em cada caso, ao nível da criança, da interação mãe-criança e da família, de modo a responder às questões de investigação. Como os resultados estão intimamente ligados com o foco de intervenção, recomenda-se a consulta dos Anexos 5, 6, 7, 8, que detalham os comportamentos-chave trabalhadas e as estratégias selecionadas.

8.1. Resultados ao nível da criança

8.1.1. Criança E.

No que concerne ao desenvolvimento da criança E. nas áreas do DR, verificamos que houve um ganho substancial a este nível de M1 para M3 em todos os domínios,

principalmente no que respeita ao funcionamento socio emocional e às competências de discriminação, associação e classificação de objetos (ver Fig. 5). Consideramos que esta dimensão do funcionamento cognitivo teve uma evolução notória pelo facto de constituir uma área de grande interesse para a E. nas suas brincadeiras espontâneas, e que passou a ser incentivada por uma atitude responsiva dos adultos, em vez de ser reprimida – o que acontecia em M1. Foi notória a evolução ao nível da linguagem, principalmente na linguagem recetiva e proficiência verbal – como se pode ver no Anexo 9, o nosso foco interventivo foi na promoção de comportamentos-chave da área do funcionamento da linguagem,

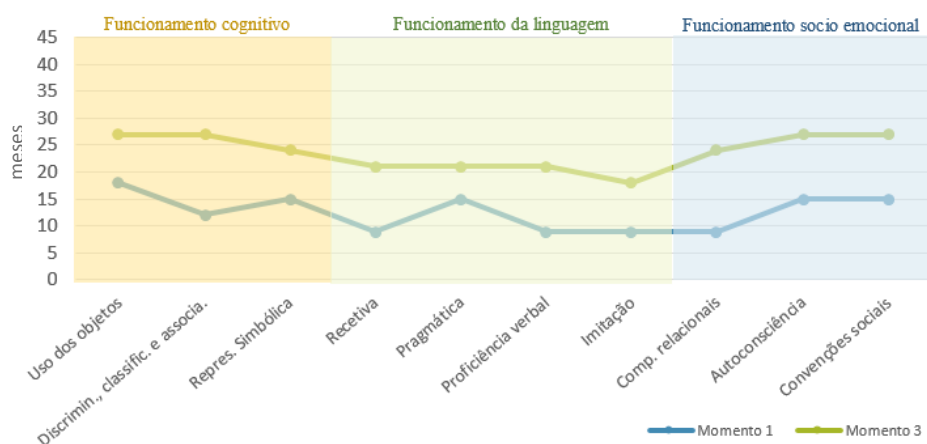
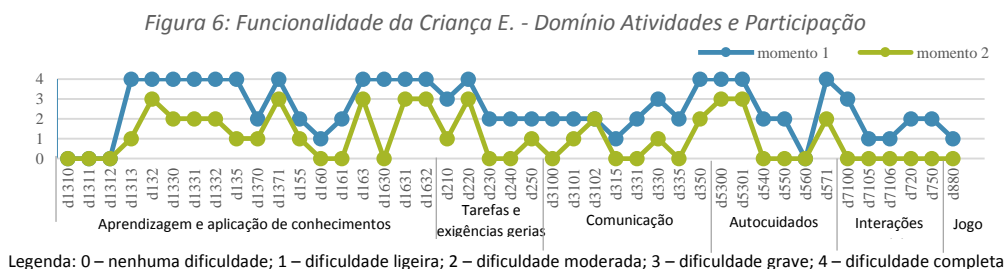


Figura 5: Avaliação desenvolvimental de E. com base no DR

A evolução desenvolvimental é também visível ao nível da medida de funcionalidade aferida pelo MAAP (ver Figura 6). No que concerne às atividades e participação a E. deixou de apresentar dificuldades completas (nível 4), conseguindo participar de forma mais capaz e autónoma nos seus contextos, e tendo passado mesmo a apresentar ausência de dificuldades em dezoito dos aspetos avaliados.



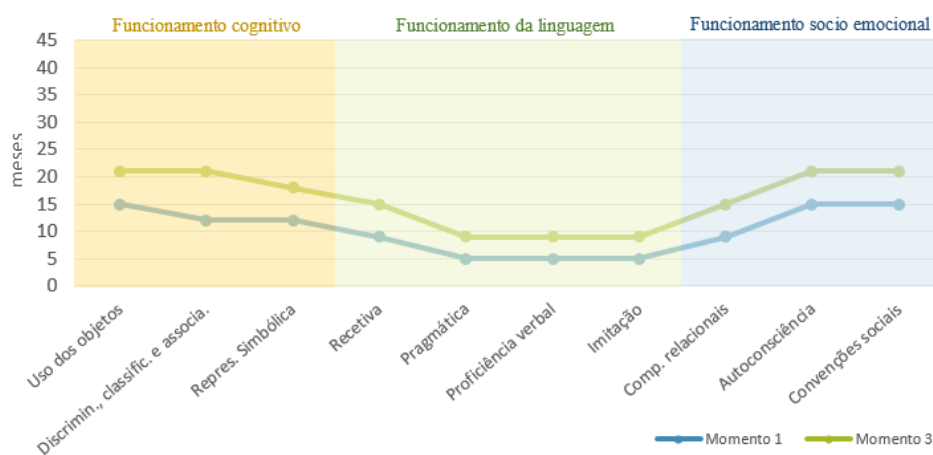
As restrições na participação podem ser normativas ou não normativas para determinada idade, ou podem corresponder a dificuldades associadas a um nível de desempenho superior à faixa etária. No início da intervenção metade das dificuldades da E. não eram esperadas para a sua idade, e no fim da intervenção apenas duas, correspondentes ao uso da linguagem oral, se mantiveram nesta situação – as restantes

dificuldades são consideradas normativas e duas são correspondentes a um nível superior à sua idade (para descrição detalhada de evolução nos domínios de atividade e participação ver Anexo 9).

8.1.2. Criança R.

O R. e a sua família foram os participantes com menos sessões de intervenção (10 sessões) e também os que apresentaram menores ganhos com a mesma. Ainda assim, a nível desenvolvimental o R. evoluiu de forma geral em todos os domínios do DR (ver Fig. 7). É importante reportar também que a nível motor existiram evoluções manifestas, já que o R. iniciou a marcha autónoma durante o tempo de intervenção.

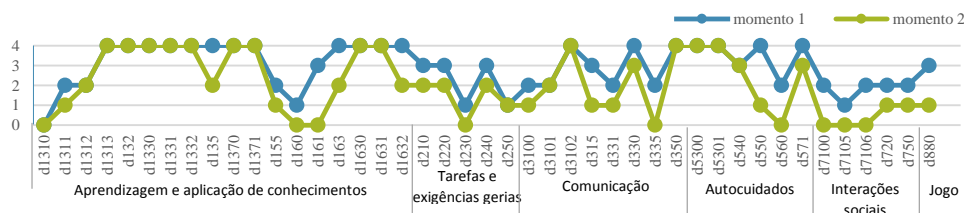
Figura 7: Avaliação desenvolvimental de R. com base no DR



À semelhança da criança E. a área onde é notório um maior ganho de M1 para M3 é a discriminação, classificação e associação. De acordo com Petersen e Wittmer (2005) a partir dos catorze meses as crianças demonstram complexificação conceptual do seu conhecimento do mundo, havendo por isso um crescendo de categorização dos objetos, ações e experienciais sociais. Em M3 o R. passa a dominar esta tarefa desenvolvimental, apresentando valores normativos para a sua faixa etária.

Quanto ao perfil de funcionalidade, são visíveis ganhos ao nível na capacidade de participação do R. em todos os domínios, tendo sido ultrapassadas dificuldades presentes em 8 dos itens avaliados (ver Fig. 8). Em M1 dezoito dos problemas verificados eram próprios de faixas etárias abaixo da de R.; em M3 eram onze das dificuldades que permaneciam nesta situação.

Figura 8: Funcionalidade da Criança R. - Domínio Atividades e Participação



Legenda: 0 – nenhuma dificuldade; 1 – dificuldade ligeira; 2 – dificuldade moderada; 3 – dificuldade grave; 4 – dificuldade completa

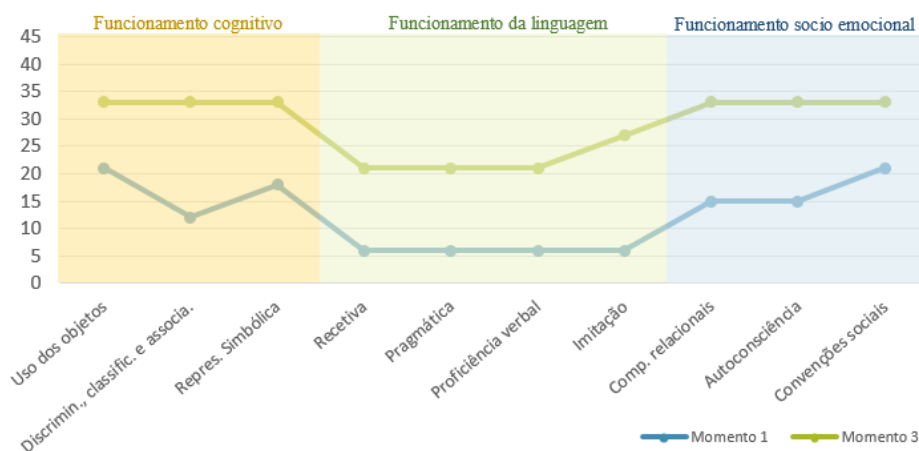
Os ganhos de funcionalidade verificam-se ao nível de todos os domínios, existindo aumentos funcionais marcantes (mais de dois pontos) em todos, à exceção da área tarefas e experiências gerais (para descrição detalhada de evolução nos domínios de atividade e participação ver Anexo 10).

8.1.3. Criança M.

O M. foi a criança que apresentou ganhos desenvolvimentais mais marcantes, o que pensamos dever-se ao facto de ter sido a criança que beneficiou de mais tempo de intervenção – 27 sessões. De acordo com Mahoney e MacDonald (2007) as intervenções precoces focadas nas relações devem ter duração de seis meses a um ano para que os resultados sejam mais significativos e duradouros na pós-intervenção.

Relativamente à avaliação do desenvolvimento com base no DR, o M. evoluiu entre 12 a 18 meses em todos os domínios avaliados (ver Fig. 9). Ao nível do funcionamento cognitivo e socio-emocional no M3, M. está ao nível dos 30-36 meses, sendo que não dizia nenhuma palavra em M1, e em M3 dominava o uso frequente de 55 palavras com recorrência a frases simples de sujeito-verbo.

Figura 9: Avaliação desenvolvimental de M. com base no DR

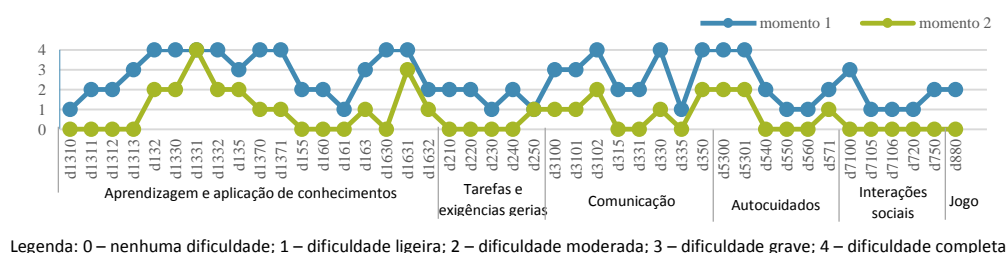


O domínio que apresentou uma subida mais drástica foi o referente à discriminação, classificação e associação, e tal como já referimos anteriormente, é

provável que este efeito seja devido ao aumento da frequência de estímulos e à melhoria do suporte dado pelo adulto (Petersen & Wittmer, 2005).

Relativamente à funcionalidade tal como medida pelo MAAP, as evoluções de M1 para M3 são também consideráveis (ver Figura 10). Em M1 apresentava algum nível de dificuldade em todos os 43 itens avaliados, e em M3 vinte e quatro desses itens já eram cumpridos sem qualquer dificuldade. Em M1 vinte e uma das dificuldades eram consideradas próprias da faixa etária abaixo da sua e em M3 apenas quatro aspetos permaneciam com resultados inferiores ao esperado (para descrição detalhada de evolução nos domínios de atividade e participação ver Anexo 11).

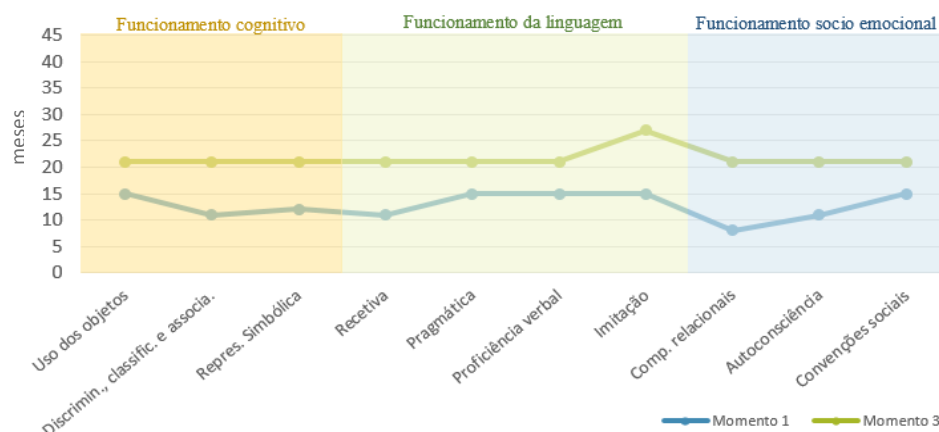
Figura 10: Funcionalidade da Criança M. - Domínio Atividades e Participação



8.1.4. Criança A.

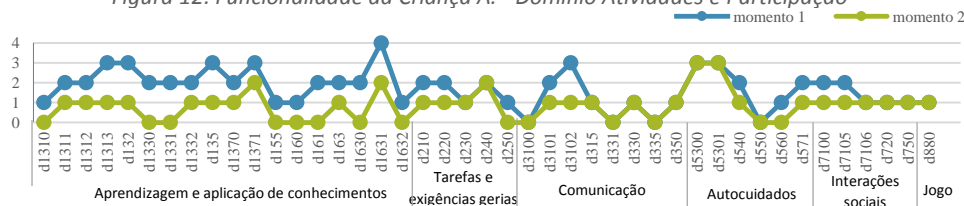
A criança A. teve uma evolução desenvolvimental bastante satisfatória de M1 para M3, uma vez que conseguiu atingir níveis esperados para a sua idade em todas as áreas avaliadas (ver Figura 11). No M3 o desenvolvimento da A. apresenta homogeneamente valores entre os 18 e os 24 meses, à exceção do domínio da imitação em que é superior. As maiores necessidades desenvolvimentais em M1 centravam-se ao nível das competências socio-emocionais (apresentava um nível desenvolvimental entre os 6 a 9 meses nos comportamentos relacionais). De realçar que a nossa intervenção se centrou na promoção de comportamentos-chave nesta área. Registaram-se ganhos em todos os restantes domínios, tendo por exemplo começado a andar autonomamente durante a intervenção e a usar frases com comprimento médio de três palavras em vez de uma. Este efeito no desenvolvimento global é notório em todos os participantes do presente estudo, e de facto, de acordo com a investigação, as intervenções focadas na promoção da responsividade parental têm o potencial de promover uma evolução geral do desenvolvimento, e não apenas dos domínios objetivados durante a intervenção (Mahoney & Perales, 2005).

Figura 11: Avaliação desenvolvimental de A. com base no DR



Relativamente à funcionalidade de A. teve uma grande evolução de M1 para M3 (ver Fig. 11) – em M1 apresentava oito dificuldades próprias do nível desenvolvimental abaixo da sua idade, e em M3 estas diminuíram para quatro. Os ganhos funcionais centraram-se principalmente ao nível da aprendizagem e aplicação de conhecimentos (para descrição da evolução nos domínios de atividade e participação ver Anexo 12)

Figura 12: Funcionalidade da Criança A. - Domínio Atividades e Participação



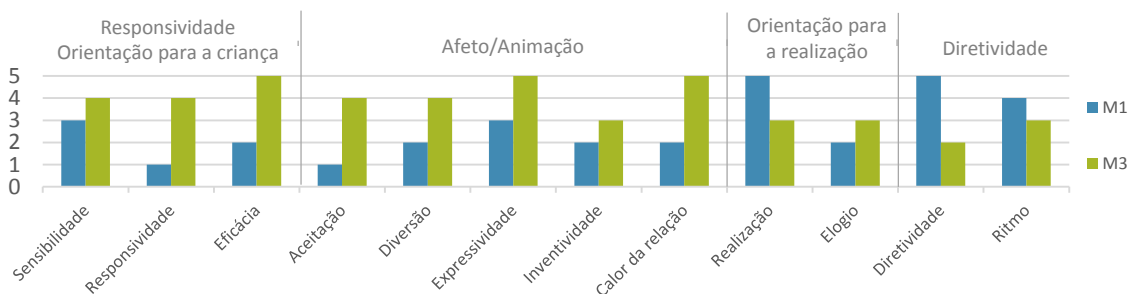
Legenda: 0 – nenhuma dificuldade; 1 – dificuldade ligeira; 2 – dificuldade moderada; 3 – dificuldade grave; 4 – dificuldade completa

8.2. Resultados ao nível da interação mãe-criança

8.2.1. Criança E.

No que concerne ao comportamento interativo da mãe da E. podemos dizer que as evoluções de M1 para M3 são tão evidentes quanto abrangentes (ver figura 13).

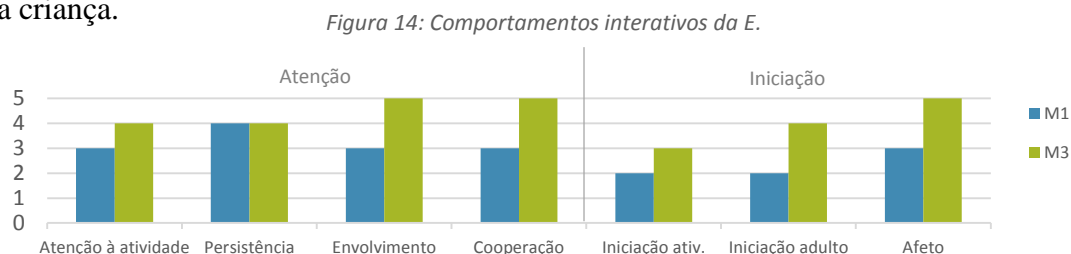
Figura 13: Comportamentos interativos da mãe da E.



Em todos os itens avaliados há mudanças positivas a salientar. Note-se que os indicadores responsividade e aceitação assumiam valores bastante baixos em M1, sendo

a mãe cotada como altamente não responsiva e rejeitante. Na prática estes valores significam que antes da intervenção a mãe não respondia com frequência à E. fazendo-o regra geral apenas para comportamentos que careciam de uma resposta manifesta, e tentava que a E. mostrasse comportamentos ou verbalizações que a criança não era ainda capaz de executar. Estes comportamentos eram aliados a uma pressão para a realização e a uma diretividade extremas, aspetos que, segundo a literatura, não constituíam um grande suporte ao desenvolvimento da E por não estarem associados a envolvimento da criança (McWilliam et. al, 2003). Em M3 a mãe passou a responder contingentemente a quase todos os comportamentos manifestos da E. e a cerca de metade dos comportamentos subtis, assim como a aceitar com entusiasmo e prazer as ações e comunicações da filha.

Como podemos observar na figura 14, as mudanças no comportamento interativo da mãe da E. foram acompanhadas de mudanças positivas no comportamento interativo da criança.



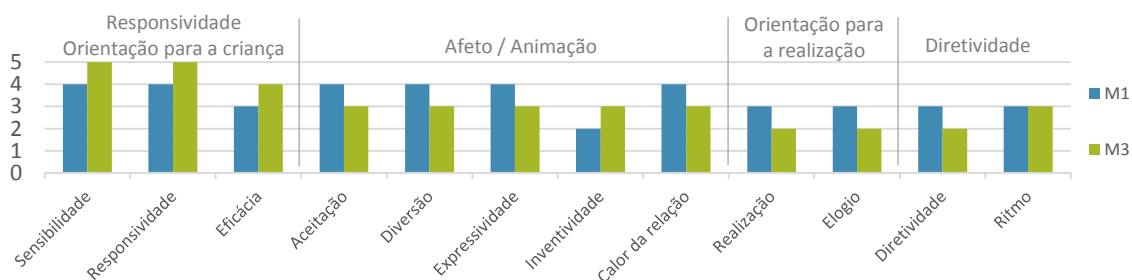
Em M3 esta passou a permanecer nas atividades a maior parte do tempo, mostrando-se altamente envolvida nas situações de brincadeira, tentando consistentemente cooperar com os pedidos da mãe com respostas rápidas; metade do tempo de interação procura iniciar atividades; partilha ativamente experiências com o adulto e inicia constantemente atividades com o mesmo; e tem afeto manifestamente positivo e prazer na interação.

Estes dados parecem ilustrar que as influências interativas não são nunca unidirecionais no sentido da mãe para a criança. O desenvolvimento de ambos os intervenientes resulta das interações mútuas e contínuas que vão tendo com as oportunidades de aprendizagem que lhe são proporcionadas pelo meio (Sameroff & Fiese, 2000). De acordo com Mahoney e MacDonald (2007), a eficácia da intervenção centra-se fundamentalmente na capacidade dos pais perceberem as mudanças comportamentais imediatas nos seus filhos, no momento do treino das estratégias, para que se criem ideias mais compreensivas e positivas sobre a criança e sobre o seu comportamento parental. Inaugura-se assim um novo ciclo interativo e a criança tem oportunidade de dar novas respostas desenvolvimentais.

8.2.2. Criança R.

No que concerne ao comportamento interativo da mãe do R. (ver figura 15) em M1 esta já tinha um estilo interativo bastante positivo, com responsividade e afeto acima da média, e com orientação pra a realização e diretividade moderadas. Em M3 os itens referentes à responsividade evoluíram um ponto revelando-se aqui uma mãe altamente sensível e atenta aos interesses do R.; altamente responsiva a todos os comportamentos do R. tanto manifestos como subtis; e altamente eficiente a envolver o filho em atividades ou comunicações conjuntas. Foi igualmente notória uma redução na diretividade e nas interações caraterizadas pela orientação para a realização. Contudo, em M3 os itens referentes ao afeto (excluindo a inventividade) desceram um ponto. Consideramos que estes resultados se podem dever a dois fatores: (1) no fim de M2 a mãe atravessava um processo de instabilidade familiar apresentando-se manifestamente mais ansiosa e cansada, assim como menos disponível para as brincadeiras diárias com o R.; (2) também na reta final de M2 houve uma acentuada redução do ritmo de ganhos desenvolvimentais do R., visto que o último comportamento-chave determinado (vocalização) foi de difícil progressão – nesta fase a mãe poderá ter voltado a acentuar expectativas negativas de que o filho “*não vai conseguir*” devido às malformações auditivas e nas cordas vocais (excessivo foco na condição de saúde).

Figura 15: Comportamentos interativos da mãe do R.



Quanto ao comportamento interativo do R. (ver Fig. 16) assistimos a ganhos na dimensão iniciação, especificamente no afeto e em comportamentos de iniciação com o adulto. De facto o R. ri e sorri durante todo o tempo de interação, assim como tem turnos frequentes e prolongados com a mãe mantendo contacto ocular, oferecendo brinquedos e iniciando atividades. No que concerne à área da atenção, a atenção à atividade e a persistência diminuíram um ponto, enquanto que o envolvimento se manteve no máximo e a cooperação a pedidos ou sugestões do adulto atingiu também a cotação mais elevada.

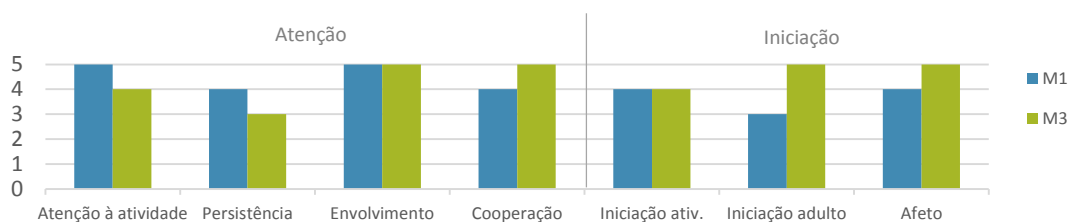


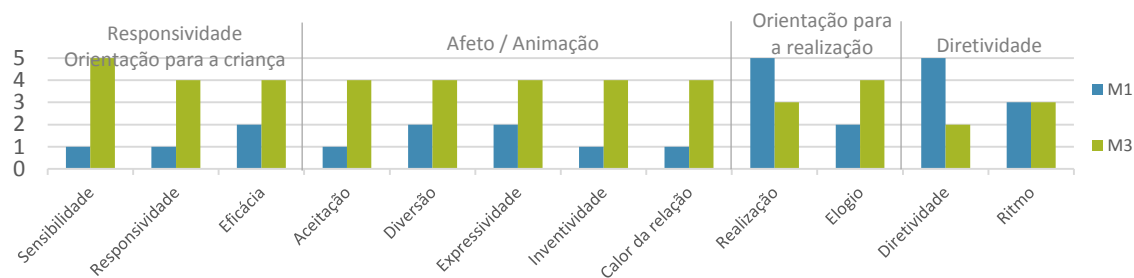
Figura 16: Comportamentos interativos do R.

Parece haver aqui, já desde M1, uma relação positiva já bem estabelecida com a mãe e interiorizada pelo R., com base num estilo materno já bastante responsivo e adequado à promoção do desenvolvimento (Mahoney, 2009). De facto, segundo a perspectiva bioecológica do desenvolvimento, os processos proximais, motores do desenvolvimento, pela sua frequência e intensidade, vão causando padrões, não só a nível interativo, como a nível de características intrínsecas à criança em desenvolvimento (e.g. temperamento) (Bronfenbrenner, 2005). Também de acordo com a perspectiva transacional (Sameroff & Fiese, 2000) os efeitos do mesótipo ao nível fenotípico são progressivos ao longo do tempo, influenciando os processos de hétero e de autorregulação da criança. Assim, mesmo numa fase em que a mãe parece estar temporariamente com maior dificuldade em expressar afetos positivos em situação de jogo diádico, o R. é capaz de manter a iniciação e expressão de afeto que pautavam já o estilo interativo entre a díade.

8.2.3. Criança M.

Em relação ao M. a evolução da qualidade do comportamento interativo da díade mãe-criança é marcante (ver figuras 17 e 18). Em relação à mãe esta pontuava afeto muito baixo (igual ou inferior a dois), com baixa capacidade de aceitação dos comportamentos do filho e com ausência de afeto positivo e de responsividade, não se envolvendo e ignorando os interesses da criança, respondendo contingentemente apenas a menos de 10% do tempo interativo e sendo ineficaz a manter a criança envolvida. Os níveis de encorajamento para a realização e diretividade eram máximos, resultando em muita pressão e controlo para a aquisição de competências, instruindo, treinando, interrompendo, dirigindo –a mãe chega mesmo a verbalizar “*Ele é mau, não me deixa fazer à minha maneira.*”

Figura 17: Comportamentos interativos da mãe do M.

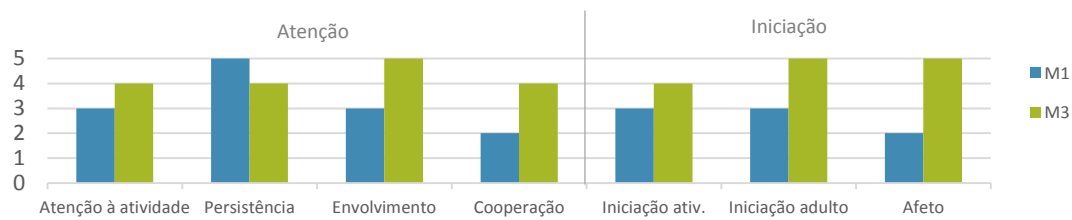


Em M3 o comportamento da mãe mudou radicalmente visto que está extremamente sensível e atenta aos interesses do M., as suas respostas são maioritariamente de acordo com as ações da criança, e tornou-se muito eficaz a envolver o filho em atividades conjuntas com sequências interativas balanceadas e recíprocas. Todos os itens do afeto atingiram nível 4, o que significa que agora a mãe: expressa entusiasmo e satisfação pelas ações e comunicações do filho, legitimando-as; diverte-se com ele havendo uma atmosfera relaxada e acolhedora entre ambos; comunica consistentemente e de forma entusiástica durante as interações; brinca de forma criativa usando os brinquedos de formas novas e adaptadas à situação; e expressa frequentemente afeto através do comportamento verbal e não-verbal. Relativamente ao encorajamento para a realização este atingiu o valor ideal, havendo um encorajamento moderado para a aquisição de competências, e a frequência do elogio aumentou principalmente para comportamentos que normalmente não provocariam elogio. Por fim, o comportamento da mãe é agora pouco diretivo, fazendo apenas por vezes algumas sugestões, e o ritmo manteve-se na média, não sendo nem lento nem rápido. Segundo McWilliam (2003) os ajustes comportamentais parecem ter sido os ideais para o envolvimento e desenvolvimento da criança – alta responsividade sem disponibilização diretiva constante.

Estas evoluções revestem-se de uma maior importância visto que esta família vive em condições de risco ambiental associadas a desvantagem económica, a historial de toxicodependência e alcoolismo nos avós da criança, a conflitos frequentes entre os pais, a ausência de redes de apoio e a precariedade laboral. Segundo Beeber et al (2008) as mães que vivem sob condições de vida tão desafiantes têm maior probabilidade de sofrer de depressão, e esta mãe apresentava características marcadamente depressivas – o que parecia influenciar a qualidade das interações com os filhos. Contudo, em M3 estas características nomeadamente fácies depressivo, ausência de vitalidade, e lentificação dos

movimentos, alteraram-se para expressões constantes de alegria, de energia, de expansão, de vida.

Figura 18: Comportamentos interativos do M.



8.2.4. Criança A.

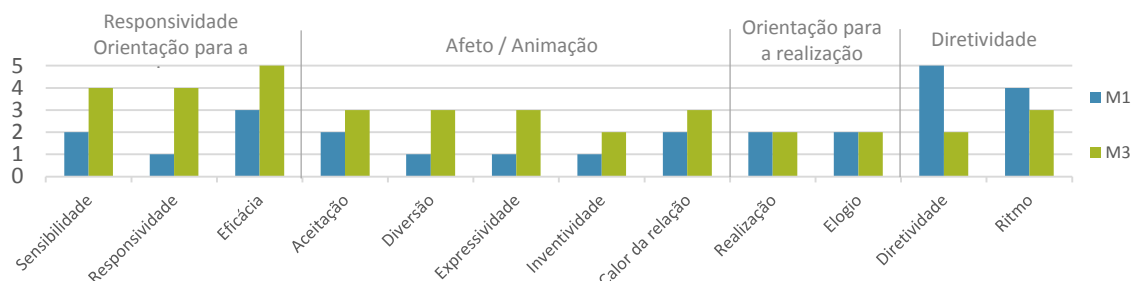
No que concerne à mãe da criança A., é a que apresentava no M1, uma qualidade dos comportamentos interativos menor, comparativamente com os outros participantes. Consideramos que este aspeto se relaciona, em parte, com condições de acúmulo de fatores de risco ambiental – baixa escolaridade materna, rendimento do agregado familiar abaixo do salário mínimo nacional, mãe com historial de prisão, historial de alcoolismo da avó, pai ausente, criança já foi retirada à mãe tendo sido internada por situação de emergência social devido a negligência grave. Em todos os casos, mas particularmente neste devido às condições presentes, partimos para a intervenção não só com o objetivo de promover o desenvolvimento da A. mas de capacitar e fortalecer esta família, uma vez que o fracasso para manifestar competências não é devido a défices de cada um, mas ao fracasso dos sistemas sociais em criar oportunidades que tornem possível a manifestação de competências (Dunst, Trivette & Deal, 1988).

Em M1 (ver figura 19) observamos uma mãe muito pouco sensível, que não só não respondia como ignorava a criança, mas moderadamente eficaz a manter a criança envolvida na brincadeira devido à atenção desta às atividades. De acordo com Aragona & Eyberg (1981) os pais negligentes apresentam menor probabilidade de responder aos comportamentos da criança e de iniciarem mais frequentemente interações não recíprocas, tais como dar ordens – o que se verifica neste caso com a excessiva diretividade, o ritmo de comportamentos rápido sem esperar pela criança, e pela falta de responsividade.

Em relação ao afeto demonstrava afeto positivo mas apenas ocasionalmente, encorajando a criança a executar ações de que não era ainda capaz, e não se divertindo no momento de interação. Para além disso era marcadamente inexpressiva e não comunicativa, sendo incapaz de criar brincadeiras com a filha – comportamentos marcadamente repetitivos e com ausência de partilha com a criança. Assim, a orientação

para a realização era muito baixa, elogiando muito pouco a criança – este aspeto é referido como recorrente em pais negligentes devido aos poucos conhecimentos sobre estratégias disciplinares adequadas, expectativas irrealistas e falta de informação sobre os calendários desenvolvimentais (Hildyard & Wolfe, 2007).

Figura 19: Comportamentos interativos da mãe da A.

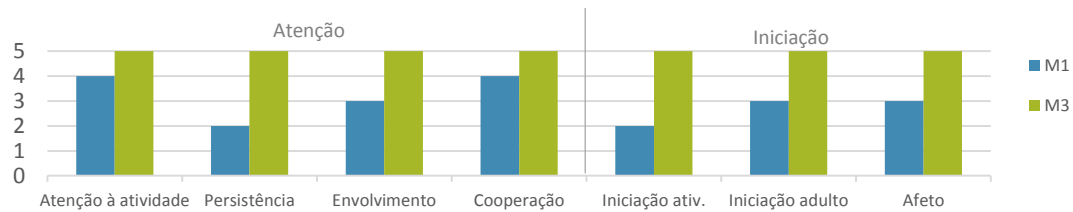


Em M2 esta mãe é muito mais capaz de responder de forma sensível e contingente ao comportamento da criança e completamente competente em manter a filha envolvida nas brincadeiras – havendo turnos frequentes entre ambas. Consideramos que os ganhos na responsividade foram realçados pela grande redução da intensidade e frequência dos comportamentos diretivos – em M1 a mãe caracterizava-se por um controlo enorme sobre as ações da criança e em M2 por uma atitude cooperativa e de não interferência. Todas as dimensões do afeto subiram para níveis moderados, à exceção da inventividade que continua com um nível baixo mas mais capaz. Atentamos que a pouca evolução da inventividade, e a manutenção dos níveis da orientação para a realização na pontuação 2, se devem à dificuldade de abstração e significação relativamente à da informação sobre os calendários desenvolvimentais, bem como à dificuldade de implicação da mãe nos mesmos, dificuldades essas que estão bastante patentes ao seu padrão de crenças, valores, regras e práticas sociais – muitas vezes esta mãe dizia: “*Eu nem sabia que era importante brincar. Eu nunca brinquei.*”, estando manifestamente a comunicar que se encontrava a fazer história na sua prática cultural, dando lugar a novos comportamentos e pensamentos (Vygotsky, 1978; cit in Tudge & Winterhoff, 1993).

Como diriam Landry et al. (1997) para alcançar o domínio de novas capacidades, símbolos ou processos é necessário um contexto que o suporte. E a A. respondeu aos comportamentos de maior responsividade por parte da mãe com respostas muito positivas. Na verdade, como podemos ver na Figura 20, a A. atingiu valores máximos em todos os domínios da interação avaliados, provando que a proteção não é a ausência de risco (pois os fatores de risco continuam presentes) mas antes a capacidade de lidar com ele. Potenciamos a responsividade da mãe enquanto fator protetor, e um aumento nesta

competência interativa parece ter moderado a influência negativa dos fatores de risco sendo possível não só um maior desenvolvimento, uma maior funcionalidade como também uma maior qualidade de momentos de interação diádica em situação de jogo.

Figura 20: Comportamentos interativos da A.



8.3. Resultados ao nível da família

8.3.1. Criança E.

No que concerne à qualidade do ambiente familiar da E. podemos afirmar que as evoluções constatadas ao nível da criança e da interação da díade mãe-criança são também visíveis a este nível, visto que em M3 a pontuação total é superior (Tabela 6).

	MÁXIMO	MEDIANA	M1	M3	POSIÇÃO
Responsividade	11	10	9	11	↑
Aceitação	8	6	6	8	↑
Organização	6	5	5	5	≡
Materiais de aprendizagem	9	8	9	9	≡
Envolvimento	6	4	5	5	≡
Variedade	5	3	4	4	≡
PONTUAÇÕES TOTAIS	45	36	38	41	↑

Tabela 6: Qualidade do ambiente familiar da E.

Há que salientar um aspeto que emerge com estes dados: apesar do ambiente familiar ser de grande qualidade – em M1 a cotação evidenciava já um ambiente com qualidade igual ou superior à mediana normativa para a população portuguesa –, parece que este aspeto não significa que os processos proximais que ocorrem nesse mesmo ambiente são de igual qualidade – em M1 os comportamentos interativos da mãe e da E. eram muito mais pobres do que em M3. Sendo os processos proximais os principais motores do desenvolvimento e o contexto funciona como um meio facilitador, ou prejudicial, visto que é aqui que as relações proximais acontecem (Bronfenbrenner, 2005). No caso da E. e da sua família, como o contexto se caracterizava já como um meio facilitador as mudanças processuais foram ainda mais significativas.

No que se refere às ideias maternas, consideradas pela análise de conteúdo das entrevistas efetuadas (ver entrevistas nos Anexos 13, 14, 15 e 16), verificamos que de

uma forma global, há uma consciência por parte da mãe de que as influências causais do desenvolvimento provêm justamente dos processos proximais. Contudo em M1 há a ideia de que o desenvolvimento ocorre devido a uma multiplicidade de fatores – experiências e rotinas diárias da criança, orientação dos pais para a realização e influência das relações interpessoais – e em M3 apenas são mencionadas as relações interpessoais (*“A forma como interagimos com eles vai influenciar a forma como interagem com o mundo.”*).

Relativamente à questão sobre quais as dimensões do desenvolvimento valorizadas, em M1 a mãe refere com maior frequência a autonomia, seguindo-se a valorização da independência e autodeterminação e da área motora – esta muito relacionada com a autonomia (*“que ganhe mais mobilidade, que não tenha de andar sempre com ela ao colo”*). Em M3 a mãe refere apenas a autonomia, e de forma menos veemente do que em M1.

As ideias sobre o papel do adulto no desenvolvimento em M1, apenas é referida à relevância dos apoios informais, havendo a desculpabilização da falta de controlo parental devido ao facto de ser o único adulto com a filha – *“Eu não consigo... É assim um pai que esteja menos tempo com eles, se calhar é mais fácil. (...) Eu tenho que dizer que não de manhã à tarde e à noite.”*. Em M3, o papel do adulto já é referenciado como ativo, sendo associado à estimulação de áreas específicas do desenvolvimento das crianças.

No M1 a mãe da E. atribui os comportamentos desajustados das crianças sempre a causas externas: preferentemente ao contexto mais amplo (causas externas e instáveis – *“A culpa é nossa sem dúvida, se calhar se fosse mais rígida havia menos birras.”*) e menos ao contexto imediato (causas internas instáveis – *“A E. porta-se mais mal quando está frustrada”*). E em M3 o padrão mantém-se.

Relativamente à gestão dos comportamentos desajustados, na avaliação pré-intervenção a mãe da E. refere apenas a retirada de afeto (*“Se eu for mais fria”*) não parecendo contudo usar muitas vezes esta técnica e a sensação de falta de autoeficácia, já que termina com *“Eu não consigo (ser mais fria)”*. Pós intervenção verifica-se uma mudança positiva nas ideias referentes a este tópico visto que a mãe considera mais a adaptação do contexto (*“E para ajudar a melhorar temos de simplificar o dia-a-dia”*), e principalmente a indução (*“Tentamos explicar que não pode ser assim.”*) como estratégias gestoras do comportamento disruptivo.

De acordo com os dados aferidos sobre as ideias parentais houve sem dúvida uma mudança das mesmas após a intervenção. Esta mudança prende-se com as características da mãe em desenvolvimento, com as interações recíprocas que teve com o ambiente e

onde foram introduzidas mudanças (processo), com os processos interpessoais que suportaram novas significações (pessoa), com as características do contexto onde atua e que a influenciam (contexto), e com a regularidade e continuidade de processos interativos com maior qualidade (tempo) (Bronfenbrenner, 2005). De um modo geral, parece que em relação ao desenvolvimento esta mãe tornou-se menos focada na valorização apenas áreas desenvolvimentais específicas na sua filha, e mais num fator promotor de desenvolvimento – as relações interpessoais, que foram o foco de toda a intervenção. As atribuições aos comportamentos desajustados continuam ancoradas no contexto imediato (relacionado com a forma como as contingências dos processos proximais com o contexto). Mudanças positivas são salientes ao nível do papel do adulto, que passou a ser mais ativo deixando-nos com a percepção de uma maior confiança, competência e autoeficácia, o que está muito relacionado com a melhor utilização das estratégias de gestão de comportamento – em M1 pareciam quase não existir ou relacionarem-se com a retirada de afeto, e agora centram-se na adaptação do contexto (Bronfenbrenner, 2005) e na indução (Hoffman, 1963, cit in Cruz 2013).

8.3.2. Criança R.

A qualidade do ambiente familiar da criança R. não sofreu alterações referentes à sua pontuação total, a qual se mantém abaixo da mediana para a população portuguesa (ver Tab. 7). Ao contrário do caso acima descrito, parece que o ambiente desta família não funciona como um contexto marcadamente facilitador à promoção desenvolvimental do R..

	MÁXIMO	MEDIANA	M1	M3	POSIÇÃO
Responsividade	11	10	9	8	↓
Aceitação	8	6	6	5	↓
Organização	6	5	4	4	≡
Materiais de aprendizagem	9	8	4	7	↑
Envolvimento	6	4	3	2	↓
Variedade	5	3	3	3	≡
PONTUAÇÕES TOTAIS	45	36	29	29	≡

Tabela 7: Qualidade do ambiente familiar do R.

De acordo com os dados aferidos pela HOME a qualidade do ambiente familiar beneficiou com a intervenção apenas no indicador dos materiais de aprendizagem, que corresponde aos materiais oferecidos pelas investigadoras no início de M2 – a criança não tinha brinquedos adequados à sua idade desenvolvimental e os pais não os adquiriram

durante M1. Os itens organização e variedade mantiveram-se entre as duas avaliações, e de acordo com a HOME a responsividade, aceitação e envolvimento baixaram. Como já observamos na secção das medidas, consideramos que a avaliação destes constructos tem maior validade com base na observação dos comportamentos interativos da díade mãe-criança uma vez que esta metodologia aprecia os processos proximais da mesma.

No que concerne às ideias maternas observamos poucas modificações de M1 para M3. A mãe considera que o desenvolvimento das crianças se deve a processos proximais, referindo muito a importância da estimulação do adulto. Valoriza o desenvolvimento ao nível de diferentes áreas, como a motora, a cognitiva e a comunicação, tendo uma narrativa frequente sobre a importância do desenvolvimento global (*“Eu acho que tudo é importante no desenvolvimento”*). Quanto ao papel do adulto no desenvolvimento das crianças, a mãe tem a ideia central de que os apoios formais são fulcrais, sendo que em M3 desenvolve mais esta conceção no sentido do profissional enquanto mediador de suporte aos pais (*“os profissionais também nos ajudam, porque nós sem eles não sabíamos como é que havíamos de fazer”*). Em M1 refere que o adulto ajuda as crianças principalmente pelas relações, pela disponibilidade na relação, e em M3 foca mais a estimulação de áreas específicas do desenvolvimento.

A mãe do R. atribui os comportamentos desajustados do filho ao temperamento, quer em M1 quer em M3 – sendo que em M1 tem uma perspectiva mais inatista (*“eu acho que já nasceu com ele o mau comportamento”*) e em M3 elabora mais esta perspectiva para as contingências em que a criança nasceu (*“ele nasceu muito prematuro, e isso também o tornou um bocadinho mais agitado”*). A mãe vê estas atribuições confirmadas por parte dos profissionais de saúde (*“Até as enfermeiras já diziam que ele tinha mau feitio. E ele, ele é mauzinho.”*, *“aquilo que os médicos me dizem tem muito a ver com a prematuridade dele”*), o que diminui a probabilidade de ocorrerem alterações nas mesmas devido à influência no sentido de uma perspectiva reducionista e determinista (Bronfenbrenner, 2005). Há como que uma sobrevalorização do genótipo, enquanto mediador desenvolvimental numa causalidade linear, perdendo-se aspetos fundamentais do papel da interação – nurture pode ser separada de nature (Gottlieb & Halpern, 2002, cit in MacKenzie & McDonough, 2009). É fundamental que os profissionais de saúde tenham o cuidado de não confirmarem as expectativas parentais negativas, principalmente nos casos que se revestem já de tanta ansiedade parental, de tanta necessidade de ajustamento familiar e de experiências de vida desafiantes – no momento

em que se viviam as complicações da prematuridade extrema do R. a mãe começou a enfrentar uma luta contra o cancro.

Apesar das atribuições de causalidade menos favoráveis, assistimos a mudanças nas ideias acerca da gestão comportamental, no sentido de valorização do impacto do contexto no desenvolvimento da criança. Em M1 a mãe referiu estratégias de afirmação de poder (Hoffman, 1975, cit in Cruz, 2013) e indução, e em M3 refere a importância de adaptação do contexto, no sentido de os pais evitarem a ocorrência dos maus comportamentos por antecipação (*“tem de partir um bocadinho também de nós (...) evitar que eles, que eles, se frustrem, mantendo-os ocupados.”*).

8.3.3. Criança M.

Perante a análise de conteúdo das entrevistas à mãe do M. podemos referir que tanto em M1 como em M2 esta considera os processos proximais e as relações interpessoais como influências fundamentais no desenvolvimento. Contudo, em M1 estas relações focam-se mais na estimulação da criança, e em M3 há um foco claríssimo na responsividade dentro destas relações (*“Participar da forma como eles querem. Não da forma como a gente quer, mas da forma como eles querem.”*). As dimensões do desenvolvimento valorizadas mantêm-se as mesmas, focando-se na comunicação, regulação comportamental e no funcionamento social, à exceção da cognição que era referida em M1 e não em M3. A valorização desta área estava bastante relacionada com os processos de atenção na atividade (*“qualquer coisa o distrai e ele passa para outra coisa”*), e por isso consideramos que em M3 já não há a menção deste aspeto porque, por um lado, existiram ganhos na aceitação dos comportamentos do filho, e por outro, verificou que o M. conseguia permanecer bastante tempo na atividade desde que esta fosse do seu interesse.

O adulto é visto como mediador do desenvolvimento através da interação. Em M1 havia já a menção da importância do padrão responsivo, mas também da orientação para a realização. E em M3 a narrativa sobre o padrão responsivo é alargada, aliando-se também à valorização da adequação desenvolvimental (*“Perceber na idade em que estão (...) o que conseguir fazer em relação aos pequenos atrasos.”*).

As atribuições relativamente aos comportamentos desajustados tornaram-se mais abrangentes de M1 para M3, visto que no momento inicial a mãe referia apenas o contexto imediato, e na pós-intervenção refere não só o contexto imediato (*“ele por vezes pode não se sentir compreendido da nossa parte”*), como a etapa desenvolvimental (*“Ainda não é*

capaz de entender o errado do certo. Há pequenas coisas que se calhar ele já associa mais facilmente, depende das ações que ele tem e assim.”). A gestão destes comportamentos em M1 parecia não existir, associando-se a atitudes mais permissivas (*“a gente por muito que tente revirar a situação às vezes não consegue, mais vale deixar fazer o que eles entendem naquela ocasião”*), devido à falta de eficácia percebida (*“É que é assim, eu saber lidar com eles é muito difícil.”*). Em M3 a mãe parece mais segura no tema da gestão comportamental, usando estratégias de indução para ajudar o M. a compreender as regras e normas, o que são transgressões, e como mudar o comportamento para prevenir futuros erros (*“tentamos mostra-lhe o que está certo e o que está errado, e tentar promover uma melhor maneira possível. Para ele poder fazer... Para ter as suas atitudes certas e erradas e começar a ter noção do que é certo e do que é errado.”*). Esta mudança de ideias é tão transformadora quanto interessante, visto que a gestão do comportamento parece ser responsiva não só à criança, como também às necessidades agora percebidas nos comportamentos do M.. Alguns investigadores relacionam o aumento de autoeficácia com a adoção de comportamentos educativos adequados, que por sua vez, originam respostas mais positivas nas crianças (Brody, Flor & Gibson, 1999, cit in McGillicuddy-DeLisi & Sigel, 2002).

8.3.4. Criança A.

As entrevistas à mãe da A. foram de difícil análise de conteúdo devido à pobreza da narrativa o que causou alguma ambiguidade na categorização de partes do discurso – o que é sem dúvida uma limitação. Contudo, podemos considerar que relativamente às influências desenvolvimentais a mãe menciona, tanto em M1 como em M3 os processos proximais, havendo neste último a menção à importância do brincar. No que concerne às dimensões desenvolvimentais valorizadas, em M1 faz referência a aspetos de diferentes áreas desenvolvimentais como a comunicativa, a social e a cognitiva. Em M3 refere o desenvolvimento global (*“tudo”*) reunindo imediatamente aos processos e contextos a que associa este desenvolvimento (*“no brincar, aprendizagem, a escola”*).

A mãe da A. indica tanto em M1 como em M3, que o papel do adulto enquanto influência na criança se situa ao nível das relações/interações. Contudo, em M1 este estava mais relacionado com a estimulação da criança e adequação desenvolvimental (*“Dizer as cores (...) puxar por eles”*), e em M3 o brincar surge como categoria chave (*“A sentar com eles a brincar.”*).

Relativamente aos comportamentos desajustados, nas entrevistas a mãe menciona o contexto imediato nos dois momentos (“*da gente não dar educação*”, “*E por às vezes eu não ter paciência, isso passa para eles.*”). São também assinaladas mudanças positivas nesta dimensão uma vez que em M3 já não faz atribuições internas e estáveis – temperamento (“*já é deles*”) – mas antes atribuições internas instáveis (“*Podem não estar bem-dispostos*”), refletindo a potencialidade de alterações do comportamento da criança. A gestão comportamental tanto em M1 como em M3 relaciona-se bastante com a afirmação de poder com estratégias comportamentalistas (“*eu disse-lhe a ele, se ele se portar mal, no jardim, eu ponho-te pimenta dentro da boca*”, “*castigar no que mais gostam*”). Em M1 há a referência do adulto como modelo do comportamento infantil, uma vez que transmite a ideia de que, para as crianças não dizerem palavrões, a estratégia a usar será os pais não o fazerem. Em M3 não há esta menção de modelagem, mas faz referência a uma possível gestão dos comportamentos negativos por indução (“*chamar à atenção, explicar as coisas*”), o que é ainda mais positivo.

Como podemos observar pelos resultados, apesar do contexto multidesafiante e multidesafiado desta família, mudanças positivas poderão ocorrer quer ao nível do desenvolvimento da criança, quer ao nível da interação, quer ao nível das ideias da mãe. Apesar da sua história de vida, dos padrões de socialização, a mãe co-construiu a possibilidade de novos comportamentos e novos pensamentos dentro das características culturais e familiares em que se insere (Sameroff & Fiese, 2000).

9. Conclusões

De um modo geral, com o presente estudo de casos, damos resposta às nossas questões de investigação com dados que evidenciam por um lado o impacte bastante positivo da responsividade parental (1) no desenvolvimento e funcionalidade da criança, (2) nas qualidades dos comportamentos interativos quer da mãe quer da criança, e por outro (3) na qualidade do ambiente familiar e na reestruturação mais positiva e adaptada das crenças parentais. Introduzimos mudanças nas interações e as transações tornaram-se mais responsivas e mais positivas, fazendo-se acompanhar por novas ideias maternas – segundo Sameroff (2009) se de facto existirem transações têm de ocorrer alterações nas representações do sistema de significados, e nestes casos comprovamos a existência das mesmas.

Nos três casos com mais tempo de intervenção (crianças E., M. e A.) estas evidências são manifestas mais veementemente, ao contrário do caso com menos sessões

de Responsive Teaching (caso R.) onde se percecionam apenas ganhos ligeiros e nenhuma mudança ao nível da qualidade do ambiente familiar.

9.1. Limitações e estudos futuros

Propomo-nos agora a refletir e analisar as limitações e mais-valias do nosso trabalho, e em primeiro lugar é fulcral salientar que a natureza do método utilizado de carácter qualitativo e casuístico, não permite generalizações dos resultados para a população. De facto, as investigações qualitativas com metodologia de estudo de caso trazem a grande vantagem da riqueza, do pormenor da complexidade processual documentada, mas não nos permitem generalizar as possíveis evidências aferidas. O presente estudo possibilita apenas sugerir recomendações para investigações futuras que se foquem nesta temática.

Em termos metodológicos consideramos que em futuras pesquisas seria bastante interessante utilizar uma investigação de sujeito único, visto que de acordo com a literatura (Horner et. al., 2005; Kratochwill et al., 2010; Gast e Hammond, 2010, cit in Aguiar & Monteiro, 2011) esta comporta um conjunto de métodos científicos rigorosos que ajudam ao reconhecimento de práticas baseadas em evidência, uma vez que documenta as relações causais ou funcionais entre as variáveis dependentes e as independentes, por controlo das grandes ameaças à validade interna (e.g., tempo). Assim, podíamos comparar uma intervenção de IP convencional (controlo experimental) com uma intervenção com o Responsive Teaching. Apurávamos uma linha de base com um programa de IP convencional em cada participante e à medida que a estabilidade dos dados fosse assegurada iniciávamos faseadamente a intervenção noutra (Gast, 2010, cit in Aguiar & Monteiro, 2011). Esta metodologia permitir-nos-ia apurar de forma detalhada e eficiente uma quantidade considerável de informação de que este estudo carece: (1) em primeiro lugar comparar a abordagem promotora de responsividade parental com uma abordagem de IP convencional; (2) depois perceber como, e em que sentido, vão ocorrendo os processos de mudança na família.

Como “*não há nada mais prático do que uma boa teoria*” (Kurt Lewin) desde o primeiro esboço do nosso estudo partimos com dois referenciais teóricos fundamentais, o modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e o modelo Transacional de Sameroff, complementados posteriormente com a Teoria Sociocultural de Vygotsky/Rogoff. Tentamos deste modo não só seguir os fundamentos das práticas atuais da IP, mas também abarcar de forma sistémica o que nos proponhamos estudar: a *pessoa em desenvolvimento*

no *contexto* em que se insere (Bronfenbrenner, 2005), mais precisamente as *interações e transações bidirecionais e contínuas* entre crianças com atrasos desenvolvimentais e suas mães (Sameroff, 2009). Procuramos desde cedo abarcar todas as dimensões realçadas nestes modelos, mas alguns aspetos não foram considerados.

Relativamente ao modelo de Sameroff, o nosso trabalho analisa as características das crianças e das mães em interação dinâmica e diádica, sem esquecer as ideias e cognições das mães, ao longo do tempo. Contudo, mimetizando a maioria das investigações efetuadas em idade precoce, não abarcamos as ideias e cognições das crianças. Consideramos que neste estudo, devido às idades das crianças e às suas dificuldades ao nível da linguagem, esta consideração não seria possível. Porém, em estudos futuros, seria bastante interessante abarcar também esta variável, percebendo a sua relação e evolução com as outras dimensões.

No caso do modelo proposto por Bronfenbrenner (2005) no nosso trabalho estudamos: (1) a Pessoa (características desenvolvimentais das crianças e as crenças maternas); (2) o Processo (a funcionalidade e participação, os comportamentos interativos da mãe e os comportamentos interativos das crianças); (3) o Contexto (a qualidade do ambiente familiar, e as características dos fatores de risco); e o Tempo (continuidades e descontinuidades nos processos proximais aferidas antes e após a intervenção).

Ainda assim, consideramos que em termos do estudo da criança seria importante usar em estudo futuros o DR na sua versão completa, com os suplementos do funcionamento motor e funcionamento adaptativo, uma vez que percecionamos várias evoluções a estes níveis (três crianças começaram a andar e todas elas se tornaram mais autónomas), só que há a carência de informação documentada por um instrumento. Ao nível do processo, uma ideia também a ter em conta em estudos futuros seria a criação de grupos de discussão com as mães, a fim de se facilitar a reestruturação de significados e perspetivas para que as transações ocorram de forma ainda mais significativa. Para além de se criar uma rede de apoio fundamental – todos os pais no presente estudo careciam de uma rede de apoio segura –, a criação de tais grupos permitiria a reflexão e a consciencialização acerca de comportamentos, atitudes e ideias habitualmente pouco acessíveis à consciência – foi perceptível que algumas mães tomavam consciência das suas ideias apenas no momento das entrevistas, carecendo de profundidade reflexiva frequente.

Avaliamos especificamente o microssistema familiar, mas consideramos que poderíamos ter estudado mais dimensões do mesmo. A nossa opção foi incluir apenas as

mães, e respectivas crianças não só pelo seu papel cultural ainda central no cuidado e educação das mesmas, mas também, e principalmente, devido a contingências de seleção de amostra. No entanto, em investigações futuras seria interessante incluir os pais na investigação, uma vez que existem poucos estudos científicos focados na responsividade paterna. Para além disso, em investigações vindouras, seria igualmente interessante documentar a influência da responsividade parental nas relações fraternas.

Por fim, na presente investigação não verificamos outros sistemas do contexto como o mesossistema (e.g. ideias dos profissionais de saúde), o exossistema (e.g. a rede informal de apoio) ou o macrossistema (e.g. políticas de apoio à parentalidade), mas seria igualmente interessante compreender cada vez com maior detalhe a complexidade em que os processos proximais se inserem.

9.2. Implicações para a prática

A maior vantagem deste nosso estudo é sem dúvida a disponibilização de conhecimento com base numa investigação-ação, que por um lado se alinha com as melhores práticas e conceções atuais em IP, e por outro fornece evidências numa metodologia interventiva centrada na família. Assim, somos conduzidos a um conjunto de reflexões sobre as implicações para a prática, no sentido de melhoria das intervenções em Intervenção Precoce.

Em primeiro lugar salienta-se a importância das práticas em IP se centrarem na família, enquanto parceira no processo de atingir a mudança. De acordo com investigações recentes, os profissionais consideram conduzir poucas intervenções focadas na família, apesar de as valorizarem (Pereira, 2009). Para que este modelo seja adotado na prática no nosso país serão precisas mudanças quer ao nível do SNIPI, quer nas ELI e nos profissionais (Pinto, et al, 2009).

É fundamental que os profissionais de IP tenham uma visão contextual-sistémica (Bronfenbrenner, 2005; Guralnick, 2009; Sameroff, 2009) numa prática de consultadoria, colaboração e de coaching junto dos pais – planeamento conjunto, observação, ação, reflexão e feedback (Rush & Shelden, 2011). A nossa missão deverá ser sempre interagir com os pais de forma responsiva, de modo a auxiliar-los na agência de promoção de fatores protetores relativamente à sua família, construindo um percurso onde os fatores de risco passam a ter menores implicações (Garbarino & Abramowitz, 1992).

Como vimos, o aumento da responsividade parental pode ser visto como um fator protetor para crianças com atrasos desenvolvimentais, devido ao aumento da qualidade

dos processos proximais ao nível da contingência, do controlo partilhado, do afeto e do ajuste das interações (Mahoney & MacDonald, 2007). As crianças são mais incentivadas a aprender e a usar os comportamentos que precisam para atingir níveis mais elevados de desenvolvimento. E tal como vimos com os resultados, independentemente da qualidade da relação de proximidade com os seus filhos, quanto mais responsivos os pais forem, mais oportunidades as crianças terão para aprender comportamentos-chave que os façam alcançar níveis mais sofisticados de funcionamento (Siller & Sigman, 2002). Os pais envolvem-se dez vezes mais em interações com as crianças do que os profissionais, e por isso estes têm uma influência superior no desenvolvimento da criança (Mahoney & MacDonald, 2007).

Das maiores implicações para a prática que o presente estudo traz consigo, é de facto o uso mais frequente de práticas focadas nas relações nas famílias. Este foco implica também o aumento de formação de profissionais com esta metodologia. A formação reveste-se de importância não só para transmissão dos conhecimentos e racionais teóricos das práticas do Responsive Teaching, mas também da formação da pessoa do profissional. Este ponto é fulcral uma vez que sendo participante nas interações que levarão ao processo de mudança, as suas características são também variáveis mediadoras dos resultados finais (Cartwright, 1999, cit in Peterson & Wirtmen (2005)).

Por último, a principal missão deste estudo estende-se na construção de uma ponte sólida entre a teoria e a prática, tornando os caminhos da intervenção precoce mais direcionados para a investigação-ação, mais focados em agenciar fatores protetores, mais empenhados no trabalho com e para a família, e mais atentos à formação em metodologias baseadas em evidência.

10. Referências bibliográficas:

- Abreu-Lima, I. & Cruz, O. (2003) *Escala de Avaliação do Ambiente Familiar – HOME. Home Observation for Measurement of the Environment* – Caldwell, B. & Bradley, R. (1984, 2003) University of Arkansas at Little Rock. Cap. 4. Versão 6 – 10 anos. Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança. FPCE – Universidade do Porto.
- Abreu-Lima, I. & Cruz, O. (2012) Qualidade do ambiente familiar – preditores e consequências no desenvolvimento das crianças e jovens. *Revista Amazônica*, Ano 5, Vol VIII, pp 246-265
- Aguiar, C. & Moiteiro, A. (2011). Desenhos de investigação de sujeito único em educação especial, *Análise Psicológica*, 1 (XXIX): 167-178.
- Allen, R. & Petr, C. (1996). Toward developing standards and measurements for family-centered practice in family support programs. In G. Singer, L. Powers, & A. Olson (Eds.), *Redefining family support: Innovations in public-private practice* (pp.57-85). Baltimore: Paul H. Books.
- Altman, I. & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: Trait, interactional, organismic and transactional perspectives. In D. Stokols & I. Altman (Eds.). *Handbook of environmental psychology*. New York. J. Willey, pp. 7-40.
- Aragona, J. & Eyberg, S. (1981). Neglected children: Mother's report of child behavior problems and observed verbal behavior. *Child Development*, 52, 596-602.
- Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da intervenção precoce. *Inovação*, 7, pp. 37-48
- Bairrão, J., Felgueiras, I. (1978). Contribuição para o estudo de crianças em risco. *Análise Psicológica*, pp. 31-39
- Beeber, L., Ferreira, K. & Schwartz, T. (2008). Supporting the mental health of mothers raising children in poverty: How do we target them for intervention studies?. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136, 86-100.
- Bern, R. (1993). Conceptualizing eligibility of early intervention services. In D. Bryant & M. Graham (Eds.) *Implementing early intervention – from research to effective practice*. New York: The Guilford Press.
- Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1997). Maternal Responsiveness and Infant Mental Abilities: Specific Predictive Relations. *Infant Behavior and Development*, 20, (3), pp. 283-296

- Bronfenbrenner, U. (1977). Towards an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979a). Contexts of child rearing. Problems and prospects. *American Psychologist*, 34, 844-850.
- Bronfenbrenner, U. (1979b). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human being human. Biological perspectives on human development*. London: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. & Moris, P. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (5 ed., pp.993-1028). New York: Wiley.
- Burchinal, M., Roberts, J., Zeisel, S. & Hennon, A. & Hooper, S. (2006). Social risk and protective child, parenting, and child care factors in early elementary school years. *Parenting Science and Practice*, pp. 79-113.
- Cadima, J. & Leal, T. (2006). *Índice Multi-risco*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Cadima, J., Peixoto, C. & Leal, T. (2009). Fatores de risco: a multiplicidade das variáveis contextuais no desenvolvimento das crianças. *Psicologia*, XXIII (2), pp. 175-192.
- Castro, S. (2012). The assessment-intervention processo f young children with autism: contributions of the international classification of functioning, disability and health for children and youth. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Castro, S., Pinto, A. & Figueiredo, A. (2013). *Matriz de Avaliação das Atividades e Participação*. Instrumento não publicado. *Dissertação de Doutoramento em Psicologia*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Cooper, G., Hoffman, K., Powell, B. & Marvin, R. (2005). The circle of security intervention: differential diagnosis and differential treatment. In L. Berlin, Y. Ziv, L. Jackson & M. Greenberg (Ed.), *Enhancing early attachments: theory, research, intervention, and policy*. New York: The Guilford Press.
- Cruz, O. (2013). *Parentalidade*. (pp. 44-151) Porto: Livpsic.

- Decreto-Lei n.º 281/2009. *Criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI)*. Diário da República – I Série – N.º 193 – de 6 de outubro de 2009, pp. 7298-7301.
- Dékovic, M. (1992). *The role of parents in the development of child's peer acceptance*. Assen Masstricht: Van Gorcun.
- Despacho Conjunto n.º 891/1999. *Ministros da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade*. Diário da República, II Série, N.º 244 de 19 de outubro de 1999.
- Dunst, C. (2000). Revisiting “Rethinking early intervention”. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (2), pp. 95-104.
- Dunst, C. & Trivette, C. (1994). Aims and principles of family support programs. In C. Dunst, C. Trivette, & A. Deal, (Eds), *Supporting and strengthening Families – Methods, strategies and practices*. Cambridge: Brookline Books.
- Dunst, C. & Trivette, C. (2009). Capacity-building family-systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, 12, 119–143.
- Dunst, C., Trivette, C., Deal, A. (1988) *Enabling and empowering families: principles and guidelines for practice*. Cambridge: Brookline Books MA.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62 (1), 107–15.
- Flick, U. (2007). *Managing quality in qualitative research*. London: Sage Publications pp 37-121.
- Garbarino, J. & Abramowitz, R. (1992). Sociocultural risk and opportunity. In J. Garbarino (Ed.) *Children and families in the social environment*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goodnow, J. (1988). Parent's ideas, actions, feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-300.
- Guralnick, M. J. (1998). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 319–345.
- Guralnick, M. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children*, 14(2), pp. 1-18.
- Guralnick, M. (2005). An overview of the developmental systems model for early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 3-28). Baltimore: Brookes.

- Guralnick, M. (2011). Why early intervention works. A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), pp. 6-28. Seattle: Center on Human Development and Disability, University of Washington.
- Gutman, L., Sameroff, A. & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: effects to multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39, 777-790.
- Hildyard, K. & Wolfe, D. (2007). Cognitive process associated with child neglect. *Child Abuse & Neglect*, 31, 895-907.
- Kalinauskiene, L., et. al. (2009). Supporting insensitive mothers: the Vilnius randomized control trial of video-feedback intervention to promote maternal sensitivity and infant attachment security. *Child: care, health and development*, 35, 5, 613-623.
- Kim, J. & Mahoney G. (2005). The effects of relationship focused intervention on Korean parents and their young children with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 117-130.
- Kochanska, G. & Aksan, N. (2004). Development of mutual responsiveness between parents and their young children. *Child Development*, 75, pp.1657-1676
- Landry, S., Smith, K. Miller-Loncar, C. & Swank, P. (1997). Responsiveness and initiative: two aspects of social competence. *Infant Behavior and Development*, pp. 263-266
- Landry, S., Smith, K. Swank, P., Assel, M. & Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary. *Developmental psychology*, 37, 387-403.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3th ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lerner, R. (2005). Forward. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human being human. Biological perspectives on human development* (pp. x-xxvi). London: Sage Publications.
- Lopes-dos-Santos, P. & Fuertes, M. (2005). A vinculação em populações de risco. In J. Bairrão (Eds.), *Desenvolvimento: Contextos Familiares e Educativos*, Livpsic, 172-199.
- MacKenzie, M. & McDonough, S. (2002). In A. Sameroff (Ed.) *The transactional model of development* (pp. 35-54). Washington, American Psychological Association.

- In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 3-28). Baltimore: Brookes.
- Mahoney, G. (1999). *Maternal Behavior Rating Scale*. Tallmadge, OH: Family Child Learning Center.
- Mahoney, G. (2009). Relationship Focused Intervention (RFI): Enhancing the Role of Parents in Children's Developmental Intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education*, pp. 79- 94
- Mahoney, G., & MacDonald, J. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals*. Austin, TX: Pro- Ed
- Mahoney, G. & Perales, F. (2003) Using Relationship-focused Intervention to Enhance the Social-emotional Functioning of Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23 (2), 74-85
- Mahoney, G. & Perales, F. (2005). *Developmental Rainbow: Early Childhood Development Profile*. Family Center Learning
- Mahoney, G., O'Sullivan, P. & Dennenbaum, J. (1990). Maternal perceptions of early intervention services: A scale for assessing family-focused intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10 (1), 1-15.
- Mahoney, G., Perales, F., Wiggers, B. & Herman, B. (2006). Responsive teaching: early intervention for children with down syndrome and other disabilities. *Down Syndrome Research and Practice*, 11 (1), pp.18-28
- Mahoney, G & Wheeden, C. (1998). *Effects of teacher style on the engagement of preschool aged children with special learning needs*. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 2, 293-315.
- Maia, J. & Williams, L. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão na área. *Temas em Psicologia*, 13, 2 pp. 91-103
- McGillicuddy-DeLisi, A. & Sigel, I. (2002). Parenting beliefs and cognitions: The dynamic belief systems model. In M. H. Bornstein (Ed). *Handbook of Parenting*. Vol.3. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McWilliam, R. (2003). The Primary-service-provider model for home-and-community-based services. *Psicologia*, XVII (1), 115-135
- McWilliam, P., Winton, P. & Crais, E. (2003). *Estratégias práticas para a intervenção centrada na família*. Porto: Porto Editora.

- McWilliam, Scarborough, A. & Kim, H. (2003): Adult interactions and child engagement. *Early Education & Development*, 14, 1, 7-28
- Pereira, J. (2009). Práticas centradas na família em Intervenção Precoce: Um estudo nacional sobre práticas profissionais. *Tese de Doutoramento em Estudos da Criança*. Universidade do Minho
- Pessanha, M., Novais, I., Cadima, J., Nunes, C., & Alves, M. J. (2008, Junho). Risco Sociocultural e Intervenção na Comunidade. In P. Lopes dos Santos (Coord.), *Qualidade em Contextos para a Infância*. Symposium presented at VIII Simpósio Internacional GEDEI, Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão, Aveiro.
- Petersen, S. & Wittmer, D. (2005). *Infant and toddler development and responsive program planning – A relationship-based approach*. New Jersey, Prentice Hall Publisher
- Phillips, L., & Jorgensen, M. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London, UK: Sage.
- Pinto, A., Grande, C. Novais, I., Rosário, H. & Barbieri (2009). Intervenção Precoce: Uma abordagem dimensional do desenvolvimento humano. In G. Portugal (Org.). *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*, (pp. 47-62). Aveiro: Theoria Poiesis Praxis. Universidade de Aveiro.
- Pinto, A., Grande, C., Aguiar, C., Almeida, I., Felgueiras, I., Pimentel, J., Serrano, A., Carvalho, L., Brandão, M., Boavida, T., Santos, P., Lopes dos Santos, P. (2012). Early Childhood Intervention in Portugal. *Infants & Young Children*, vol. 25, nº 4, 310-322
- Rogoff, B. (2003). *The cultural Nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rubin, K. H., & Mills, R.S.L. (1990a). Maternal beliefs about adaptive and maladaptive social behaviors in normal aggressive, and withdrawn preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 419-435.
- Rush, D. & Shelden, M., (2011). *The early childhood coaching handbook*. Baltimore: Paul H. Books
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Neuchterlein & S. Weintraub, *Risk and Protective*

- Factors in the Development of Psychopathology* (pp.181-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. (1975). Early influences on development: Fact or fancy? *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 267-294.
- Sameroff, S. (2009) *The transactional model of development*. Washington, American Psychological Association, 23-32.
- Sameroff, A. & Fiese, B. (2000). Transactional regulations: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2 ed. pp. 135-159). Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Sawyer, L., & Campbell, P. (2009). Beliefs about participation-based practices in early intervention. *Journal of Early Intervention*, 31, 326-343.
- Shonkoff, J. & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academy Press.
- Siller, M. & Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 77-89.
- Simeonsson, R. (1991). Early prevention of childhood disability in developing countries. *International Journal of Rehabilitation Research*. 14, 1, 1-12.
- Simeonsson, R. (2000). Early prevention on childhood disability in developing countries. *International Journal of Rehabilitation Research*, 14 (1) 1-12.
- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (2014a). *Manual Técnico das Equipas Locais de Intervenção*. Comissão de Coordenação do SNIPI. Lisboa.
- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (2014b). *Critérios de elegibilidade*. Subcomissão de Coordenação Regional. Faro.
- Stake, R. (2000). Case studies. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, pp 435-454
- Tamis-LeMonda, C., Bornstein, M., & Baumwell, L. (2001). Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones. *Child Development*, 72 (3), pp. 748-767
- Tudge, J. & Winterhoff, P. (1993). Vygotsky, Piaget and Bandura: Perspectives on relations between the social world and cognitive development. *Human Development*, 36, 61-81.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista semiestruturada para aferição das ideias parentais sobre o desenvolvimento infantil, o papel parental e os comportamentos desajustados das crianças

Entrevista semi-estruturada – Tema Desenvolvimento

- 1) O que acha que tem influência na maneira como as crianças crescem e se desenvolvem?
- 2) Em relação aos seus filhos o que acha que é importante que eles desenvolvam?
- 3) Falou-me que (----) era importante para o desenvolvimento, em que medida a mãe, ou outros adultos próximos podem contribuir para isso?
- 4) O seu filho por vezes porta-se bem, outras vezes menos bem, a que é que acha que isso se deve?
- 5) Como acha que pode influenciar o comportamento dos seus filhos de forma a que eles se portem bem mais vezes?

Anexo 2. Consentimento informado

Investigação no âmbito da investigação

Responsive Teaching - Práticas responsivas em Intervenção Precoce

Coordenação científica: Ana Isabel Pinto

O presente trabalho de investigação, intitulado “***Responsive Teaching - Práticas responsivas em Intervenção Precoce***” está inserido no âmbito de uma investigação de mestrado com base no modelo Responsive Teaching (RT; Mahoney & MacDonald, 2007). A responsividade materna tem sido referida como uma dimensão do comportamento materno crucial no desenvolvimento cognitivo e socio-emocional das crianças (Landry, Smith, Swank, Assel, & Vellet, 2001), na atenção e jogo simbólico (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997), na linguagem (Tamis-LeMonda, Bornstein, & Baumwell, 2001), na regulação comportamental e competência social (Leerkes, Blankson, & O’Brien, 2009) e em competências sociais posteriores (Kochanska, & Aksan, 2004). Considerando os resultados da investigação neste domínio, o presente projeto pretende contribuir para documentar a eficácia da implementação deste modelo no desenvolvimento das crianças, no comportamento interativo dos pais e nas suas ideias sobre o desenvolvimento.

Assim, pretendemos implementar este modelo junto de crianças e suas famílias durante o período máximo de 6 meses. As sessões decorrerão em lugar a combinar com a família e no horário da sua conveniência. De modo a monitorizar e avaliar a eficácia do modelo será necessário proceder a recolha de informação antes da intervenção e no fim: filmar das interações entre a criança e a mãe, realizar uma curta entrevista à mãe sobre as suas ideias sobre o desenvolvimento, e avaliar o desenvolvimento e a funcionalidade da criança através de instrumentos indicados. Neste sentido, é necessário o consentimento informado do encarregado de educação da criança.

Declaro que autorizo a recolha de dados supracitada durante as sessões realizadas no âmbito do projeto “***Responsive Teaching - Práticas responsivas em***

Intervenção Precoce”, com a coordenação científica da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

Porto, _____

O encarregado de educação

Coordenadora Científica da FPCEUP

Ana Isabel de Rota e Costa Pinto

(Ana Isabel Pinto)

Anexo 3. Matriz de categorização dos conteúdos das ideias parentais

Tema	Categoria	Subcategoria
Influências causais do desenvolvimento	Processos proximais	Relevância das relações interpessoais
		Experiências / Rotinas
	Fatores da criança	Temperamento
		Maduração desenvolvimental
Dimensões do desenvolvimento valorizadas	Áreas de desenvolvimento	Desenvolvimento global
		Autonomia
		Social
		Comunicação
		Regulação do comportamento
		Cognição / Resolução de problemas
		Motor
		Autodeterminação
	Independência	
Papel do adulto	Relações/Interação	Padrão responsivo
		Adequação desenvolvimental (implica conhecimento sobre o que é típico para a idade)
		Orientação para a realização
		Brincar
	Estimulação de áreas específicas do desenvolvimento	
	Cuidador – cuidados básicos	
Comportamentos desajustados	Relevância dos apoios	Informais
		Formais
	Causas	Etapa desenvolvimental (Internas e instáveis)
		Temperamento (Internas e estáveis)
		Contexto imediato (Externas e instáveis)
		Contexto mais amplo (Externas e estáveis)
Gestão	Gestão	Indução
		Retirada de afeto
		Afirmação de poder
		Permissividade
		Adaptação do contexto
		Modelagem (pais como exemplo)

Anexo 4. Planeamento das sessões de *Responsive Teaching*

1) Identificar as preocupações parentais e classificá-las num ou mais domínios desenvolvimentais

Através de uma conversa informal com os pais, a investigadora principal registava o que os pais desejavam ver acontecer com os filhos, e organizava estes dados de acordo com os domínios da cognição, da comunicação, ou do funcionamento socio-emocional. Adicionalmente foram focados também domínios não identificados diretamente pelos pais mas que influenciavam o desenvolvimento da área pretendida – ex. perante a preocupação dos pais com a linguagem, a intervenção também se centrou no funcionamento socio-emocional e na cognição. Esta ligação com outros domínios foi explicada aos pais, uma vez que são estes os mediadores da intervenção. Não foram selecionados mais do que um comportamento-chave de cada vez para que o foco da intervenção fosse claro e fácil de seguir para os pais.

2) Selecionar o Jogo Social como o primeiro comportamento-chave a trabalhar

O objetivo é transmitir aos pais, desde o primeiro momento, que o desenvolvimento ocorre num processo diádico, e que está muito dependente da capacidade da criança se envolver em interações íntimas, frequentes e recíprocas com os outros.

3) Selecionar os comportamentos-chave mais relevantes para as necessidades desenvolvimentais da criança.

Cada um dos 3 domínios do desenvolvimento é composto por comportamentos-chave de ordem hierárquica, que refletem o facto de determinados comportamentos serem pré-requisito para a emergência de outros – por exemplo na comunicação, a atenção conjunta não poderá surgir a não ser que a criança já seja capaz de se envolver em atividade conjunta. Assim, a seleção dos comportamentos-chave a trabalhar (nunca mais do que dois em simultâneo) é dependente dos comportamentos-chave atuais da criança.

4) Avaliar a evolução da criança nos seus comportamentos chave

De modo a termos um feedback constante da evolução das crianças e da perspetiva das mães sobre a mesma, solicitamos que preencham connosco uma escala avaliativa do perfil do comportamento chave em desenvolvimento. A escala disponibiliza informação sobre o comportamento chave, e define os parâmetros da cotação: 1 (muito baixo), 5 (moderado) e 10 (muito alto). Esta cotação permite que os pais tenham uma maior

consciência do que é esperado promover e ajuda-os a compreender os comportamentos atuais dos filhos. Para além disso, permitiu ao investigador traçar um plano interventivo ainda mais ajustado, quer às necessidades das crianças, quer às perceções dos pais. Quando a cotação atinge o valor 5, a intervenção pode mudar de comportamento-chave.

5) Selecionar os pontos a discutir com os pais e as estratégias de RT

O conteúdo da intervenção deve ser selecionado com base (1) no conhecimento e compreensão dos pais sobre os objetivos de intervenção, (2) na eficiência que os pais demonstraram ter no uso das estratégias em sessões anteriores. Selecionamos no máximo 2 pontos de discussão sobre os comportamento-chave e 2 estratégias em cada sessão. Revela-se fundamental ir percebendo o ritmo de aprendizagem dos pais visto que estes podem precisar de mais ou menos tempo para se apropriarem das estratégias. Os seus comportamentos e estilos parentais baseiam-se nas experiências anteriores de interação com os filhos, no conhecimento que detêm e nas suas crenças, pelo que para ocorrerem mudanças comportamentais têm de abdicar de todas estas estruturas que lhes eram válidas e naturais até então. Daí a possibilidade da existência de dificuldades no processo e a necessidade do investigador se manter atento e ajustado às mesmas por forma a ajudar a ultrapassá-las.

6) Realizar o plano de intervenção da sessão

O plano comporta 6 pontos: (1) as preocupações discutidas pelos pais, (2) informações sobre a sessão anterior, (3) os objetivos da sessão ou a definição do comportamento-chave; (4) os pontos de discussão selecionados para ajudar os pais a compreender os objetivos do comportamento-chave e a sua relação com a promoção do desenvolvimento; (5) a descrição das estratégias de RT; (6) a cotação do perfil do comportamento-chave.

Anexo 5. Resumo das ações interventivas no caso E.

Domínio	Cognição					
Comp. Chave	Jogo Social Suportar e promover a capacidade da criança se envolverem jogo recíproco e equilibrado com os outros	Data das sessões				
		20-3-2015	25-3-2015	30-3-2015	6-4-2015	
Pontos de discussão	O jogo social com os pais é fundamental para promover o desenvolvimento das crianças.	X				
	A aprendizagem cognitiva é um processo entre duas pessoas.	X	X			
	A aprendizagem cognitiva ocorre sempre que a criança está ativa e alerta.			X		
	Por si próprias, as crianças só conseguem aprender nova informação que descubram sozinhas.		X			
	Os pais suportam o envolvimento das crianças no jogo social.			X		
	Os pais complexificam as brincadeiras das crianças ao disponibilizarem nova informação nas atividades em que estão a participar.				X	
	As respostas dos pais às brincadeiras das crianças ajuda-as a aprender as consequências sociais das suas ações.				X	
Estratégias RT	113. Entre no Mundo da criança	X				
	114. Faça jogo paralelo para entrar numa atividade					
	121. Tome a vez e espere	X				
	131. Faça jogos cara-a-cara com a criança, mas sem brinquedos		X			
	312. Imita as ações e comunicações da criança		X			
	412. Espere com antecipação				X	
	421. Aja como um parceiro brincalhão				X	
	514. Aja de formas que a sua criança consiga agir			X		
	535. Tenha o mesmo paço interativo que a criança			X		
Cotação	Jogo social: Cotação do comportamento-chave					

Domínio	Comunicação					
Comp. Chave	Atenção Conjunta Aumentar a eficácia da criança a dirigir a atenção dos adultos, e a seguir a atenção dos mesmos.	Data das sessões				
		13-4-2015	20-4-2015	27-4-2015	17-8-2015	
Pontos de discussão	As crianças aprendem o significado da linguagem usando pistas contextuais e não-verbais para decifram a relação entre esta e sentimentos, observações, objetos ou ações.		X			
	As crianças fazem contacto ocular com os pais quando estes persistem em fazer contacto com elas.			X		
	As crianças mantêm-se atentas aos pais quando estes estão atentos a elas.	X				
	As crianças aprendem a seguir o foco de atenção dos seus pais quando estes disponibilizam múltiplas pistas nesse sentido.					
	As crianças aprendem a dirigir a atenção dos seus pais controlando o comportamento dos mesmos.	X				
	É preciso tempo para que as crianças aprendam o comportamento de atenção conjunta		X	X		
Estratégias RT	113. Entre no Mundo da criança					
	221. Responda rapidamente aos sinais, apelos ou pedidos não-verbais da criança					
	222. Responda imediatamente aos “pequenos comportamentos”	X				
	312. Imita as ações e comunicações da criança					
	411. Aja com animação	X				
	415. Acompanhe as suas comunicações com entoação e gestos não-verbais			X		
	424. Repita atividades que a criança aprecia		X		X	
	522. Siga o foco de atenção da criança		X		X	
Cotação	Atenção Conjunta: Cotação do comportamento-chave					

Domínio	Comunicação					
Comp. Chave	Vocalização Aumentar a frequência que a criança vocaliza quer sozinha quer com os outros.	Data das sessões				
		4-5-2015	11-5-2015	18-5-2015	22-6-2015	
Pontos de discussão	As crianças aprendem a produzir sons praticando as suas vocalizações					
	As crianças fazem sons antes de começarem a falar.	X				
	Bebés silenciosos criam adultos silenciosos, os quais formarão crianças ainda mais silenciosas.		X			
	As crianças podem ser silenciosas quando têm incapacidades motoras que impeçam a sua competência de fazer sons.					
	Vocalização (brincadeiras com a voz) conduz à produção mais convencional de sons.	X				
	As crianças desenvolvem as suas competências oro-motoras de forma mais eficaz em contextos sociais comunicativos, e não por comportamentos repetitivos.			X		
Estratégias RT	123.Brinque com os sons	X			X	
	125.Comunique menos, para que seja a criança a comunicar mais			X		
	222.Responda imediatamente aos “pequenos comportamentos”	X	X		X	
	312.Imite as ações e comunicações da criança		X			
	515. Comunique da mesma forma que a criança.			X		
Cotação	Vocalização: Cotação do comportamento-chave					

Domínio	Funcionamento Socioemocional						
Comp. Chave	Cooperação Aumentar a capacidade da criança de cooperas com os outros	Data das sessões					
		29-6-2015	6-7-2015	6-7-2015	13-7-2015		
Pontos de discussão	A criança aprende a ser cooperativa quando têm sucesso na resolução de pedidos dos adultos.				X		
	Falhar em cooperar: uma das maiores formas de mau comportamento.				X		
	As crianças obedecem aos pais quando estas lhes solicitam comportamentos que estão ao alcance das suas capacidades.	X	X				
	As crianças têm maior probabilidade de obdecer aos pais se estes lhes pedirem para realizarem ações correspondentes com os seus interesses imediatos.	X	X				
	As crianças vão obdecer aos cuidadores com mais frequência quando estes reduzem o número de pedidos.			X			
	As crianças cooperam com maior probabilidade de cooperar quando estes se envolvem em interações recíprocas e frequentes.			X			
	Oas pais ganham a cooperação da criança dando-lhes oportunidades frequentes de fazer escolhas.			X			
	As transições são momentos difíceis para as crianças cooperarem.						
	Os pais podem diminuir o stress da criança em situações de transição.						
Estratégias RT	112. Brincar em conjunto frequentemente.						
	235.Interprete a desobediência como uma escolha ou falta de capacidade				X		
	313.Dê à criança oportunidade frequentes para fazer escolhas	X	X				
	423.Transforme as rotinas em jogos			X			
	443.Aceite tudo o que a criança faz.						
	421.Aja como um parceiro brincalhão.				X		
	513. Faça pedidos que correspondam ao nível desenvolvimental da criança.	X	X				

	516. Tenha regras e expectativas adequadas ao desenvolvimento da criança.			X			
Cotação	Atividade Conjunta: Cotação do comportamento-chave						

Domínio	Comunicação						
Comp. Chave	Conversação	Data das sessões					
	Aumentar a capacidade da criança em usar linguagem e outras formas de comunicação em comunicações recíprocas com adultos ou pares.	20-7-2015	27-7-2015	3-8-2015	10-8-2015		
Pontos de discussão	As crianças que sabem falar mas que raramente o fazem em conversações, precisam de integrar interações frequentes para aprender a conversar.	X					
	As crianças conversam mais tempo e mais frequentemente quando os adultos respondem às suas intenções, havendo um efeito inverso quando a corrigem.			X			
	As crianças tendem a conversar mais em situações divertidas, interessantes e relacionadas com o que sabem.	X					
	Comunicar para expressar necessidades não é suficiente para construir um hábito de conversação.			X			
	Todas as interações são uma oportunidade para praticar e aprender como conversar.			X			
	As crianças tornam-se conversativas quando falamos de um modo que elas também consigam falar, ao contrário de quando falamos de maneira a que nos percebam.		X				
	As crianças praticam a linguagem falando com elas próprias; os adultos juntarem-se a esta prática é uma boa forma de ajudar as crianças a aprender.		X		X		
	Pedir às crianças para imitar e testá-las com perguntas pode interferir com o processo de se tornarem conversativas.				X		
Estratégias RT	135.Faça da comunicação um hábito em atividades/rotinas em conjunto.		X				
	231.Responda a vocalizações não-intencionais, demonstrações faciais e a gestos como se fossem uma conversa com significado	X					
	311.Comunique sem fazer perguntas	X					
	321."Alargue" a atividade para mostrar o próximo passo desenvolvimental						
	322."Alargue" a atividade para clarificar as intenções da criança ou desenvolver o tópico dela		X				

	323.Espere silenciosamente por uma resposta mais competente			X		
	413.Responda à criança de uma maneira brincalhona				X	
	515. Comunicar da mesma forma que a criança comunica				X	
	523. Seguir a liderança da criança			X		
Cotação	Conversação: Cotação do comportamento-chave					

Anexo 6. Resumo das ações interventivas no caso R.

Domínio	Cognição						
Comp. Chave	Jogo Social Suportar e promover a capacidade da criança se envolverem jogo recíproco e equilibrado com os outros	Data das sessões					
		17-4-2015	24-4-2015	27-4-2015			
Pontos de discussão	O jogo social com os pais é fundamental para promover o desenvolvimento das crianças.	X	X				
	A aprendizagem cognitiva é um processo entre duas pessoas.	X					
	A aprendizagem cognitiva ocorre sempre que a criança está ativa e alerta.						
	Por si próprias, as crianças só conseguem aprender nova informação que descubram sozinhas.		X				
	Os pais suportam o envolvimento das crianças no jogo social.						
	Os pais complexificam as brincadeiras das crianças ao disponibilizarem nova informação nas atividades em que estão a participar.			X			
	As respostas dos pais às brincadeiras das crianças ajuda-as a aprender as consequências sociais das suas ações.			X			
Estratégias RT	113. Entre no Mundo da criança	X					
	114. Faça jogo paralelo para entrar numa atividade						
	121. Tome a vez e espere		X				
	131. Faça jogos cara-a-cara com a criança, mas sem brinquedos						
	312. Imita as ações e comunicações da criança	X					
	412. Espere com antecipação			X			
	421. Aja como um parceiro brincalhão			X			
	514. Aja de formas que a sua criança consiga agir						
	535. Tenha o mesmo paço interativo que a criança		X				
Cotação	Jogo social: Cotação do comportamento-chave						

Domínio	Comunicação					
Comp. Chave	Atenção Conjunta Aumentar a eficácia da criança a dirigir a atenção dos adultos, e a seguir a atenção dos mesmos.	Data das sessões				
		3-6-2015	12-6-2015	19-6-2015		
Pontos de discussão	As crianças aprendem o significado da linguagem usando pistas contextuais e não-verbais para decifram a relação entre esta e sentimentos, observações, objetos ou ações.			X		
	As crianças fazem contacto ocular com os pais quando estes persistem em fazer contacto com elas.	X				
	As crianças mantêm-se atentas aos pais quando estes estão atentos a elas.	X	X			
	As crianças aprendem a seguir o foco de atenção dos seus pais quando estes disponibilizam múltiplas pistas nesse sentido.		X			
	As crianças aprendem a dirigir a atenção dos seus pais controlando o comportamento dos mesmos.					
	É preciso tempo para que as crianças aprendam o comportamento de atenção conjunta			X		
Estratégias RT	113. Entre no Mundo da criança			X		
	221.Responda rapidamente aos sinais, apelos ou pedidos não-verbais da criança					
	222.Responda imediatamente aos “pequenos comportamentos”	X	X			
	312.Imite as ações e comunicações da criança		X			
	411.Aja com animação					
	415. Acompanhe as suas comunicações com entoação e gestos não-verbais			X		
	522. Siga o foco de atenção da criança	X				
Cotação	Atenção Conjunta: Cotação do comportamento-chave					

Domínio	Comunicação					
Comp. Chave	Vocalização Aumentar a frequência que a criança vocaliza quer sozinha quer com os outros.	Data das sessões				
		26-6-2015	2-7-2015	9-7-2015	16-7-2015	
Pontos de discussão	As crianças aprendem a produzir sons praticando as suas vocalizações	X				
	As crianças fazem sons antes de começarem a falar.	X				
	Bebés silenciosos criam adultos silenciosos, os quais formarão crianças ainda mais silenciosas.		X		X	
	As crianças podem ser silenciosas quando têm incapacidades motoras que impeçam a sua competência de fazer sons.		X		X	
	Vocalização (brincadeiras com a voz) conduz à produção mais convencional de sons.			X		
	As crianças desenvolvem as suas competências oro-motoras de forma mais eficaz em contextos sociais comunicativos, e não por comportamentos repetitivos.			X		
Estratégias RT	123.Brinque com os sons			X		
	125.Comunique menos, para que seja a criança a comunicar mais					
	222.Responda imediatamente aos “pequenos comportamentos”	X	X		X	
	312.Imite as ações e comunicações da criança	X	X	X		
	515. Comunique da mesma forma que a criança.				X	
Cotação	Vocalização: Cotação do comportamento-chave					

Anexo 7. Resumo das ações interventivas no caso M.

Domínio	Cognição					
Comp. Chave	Jogo Social Suportar e promover a capacidade da criança se envolverem jogo recíproco e equilibrado com os outros	Data das sessões				
		13-1-2015	20-1-2015	27-1-2013	26-7-2015	
Pontos de discussão	O jogo social com os pais é fundamental para promover o desenvolvimento das crianças.	X			X	
	A aprendizagem cognitiva é um processo entre duas pessoas.		X			
	A aprendizagem cognitiva ocorre sempre que a criança está ativa e alerta.					
	Por si próprias, as crianças só conseguem aprender nova informação que descubram sozinhas.			X		
	Os pais suportam o envolvimento das crianças no jogo social.	X				
	Os pais complexificam as brincadeiras das crianças ao disponibilizarem nova informação nas atividades em que estão a participar.		X			
	As respostas dos pais às brincadeiras das crianças ajuda-as a aprender as consequências sociais das suas ações.			X	X	
Estratégias RT	113. Entre no Mundo da criança	X				
	114. Faça jogo paralelo para entrar numa atividade				X	
	121. Tome a vez e espere	X				
	131. Faça jogos cara-a-cara com a criança, mas sem brinquedos		X			
	312. Imita as ações e comunicações da criança					
	412. Espere com antecipação					
	421. Aja como um parceiro brincalhão		X		X	
	514. Aja de formas que a sua criança consiga agir			X		
	535. Tenha o mesmo paço interativo que a criança			X		
Cotação	Jogo social: Cotação do comportamento-chave					

Domínio	Comunicação					
Comp. Chave	Atenção Conjunta Aumentar a eficácia da criança a dirigir a atenção dos adultos, e a seguir a atenção dos mesmos.	Data das sessões				
		2-2-2015	12-2-2015	17-2-2015	6-4-2015	
Pontos de discussão	As crianças aprendem o significado da linguagem usando pistas contextuais e não-verbais para decifrarem a relação entre esta e sentimentos, observações, objetos ou ações.		X			
	As crianças fazem contacto ocular com os pais quando estes persistem em fazer contacto com elas.		X			
	As crianças mantêm-se atentas aos pais quando estes estão atentos a elas.	X				
	As crianças aprendem a seguir o foco de atenção dos seus pais quando estes disponibilizam múltiplas pistas nesse sentido.					
	As crianças aprendem a dirigir a atenção dos seus pais controlando o comportamento dos mesmos.	X				
	É preciso tempo para que as crianças aprendam o comportamento de atenção conjunta			X		
Estratégias RT	113. Entre no Mundo da criança				X	
	221.Responda rapidamente aos sinais, apelos ou pedidos não-verbais da criança	X				
	222.Responda imediatamente aos “pequenos comportamentos”	X				
	312.Imite as ações e comunicações da criança		X	X		
	411.Aja com animação				X	
	415. Acompanhe as suas comunicações com entoação e gestos não-verbais			X		
	522. Siga o foco de atenção da criança					
Cotação	Atenção Conjunta: Cotação do comportamento-chave					

Domínio	Comunicação					
Comp. Chave	Vocalização Aumentar a frequência que a criança vocaliza quer sozinha quer com os outros.	Data das sessões				
		25-3-2015	5-3-2015	10-3-2015	20-5-2015	
Pontos de discussão	As crianças aprendem a produzir sons praticando as suas vocalizações	X			X	
	As crianças fazem sons antes de começarem a falar.	X			X	
	Bebés silenciosos criam adultos silenciosos, os quais formarão crianças ainda mais silenciosas.		X			
	As crianças podem ser silenciosas quando têm incapacidades motoras que impeçam a sua competência de fazer sons.					
	Vocalização (brincadeiras com a voz) conduz à produção mais convencional de sons.		X			
	As crianças desenvolvem as suas competências oro-motoras de forma mais eficazem contextos sociais comunicativos, e não por comportamentos repetitivos.			X		
Estratégias RT	123.Brinque com os sons	X	X			
	125.Comunique menos, para que seja a criança a comunicar mais					
	222.Responda imediatamente aos “pequenos comportamentos”	X	X			
	312.Imite as ações e comunicações da criança			X	X	
	515. Comunique da mesma forma que a criança.			X	X	
Cotação	Vocalização: Cotação do comportamento-chave					

Domínio	Funcionamento Socioemocional						
Comp. Chave	Cooperação Aumentar a capacidade da criança de cooperar com os outros	Data das sessões					
		13-4-2015	20-4-2015	30-3-2015	28-4-2015	6-5-2015	
Pontos de discussão	A criança aprende a ser cooperativa quando têm sucesso na resolução de pedidos dos adultos.		X				
	Falhar em cooperar: uma das maiores formas de mau comportamento.		X				
	As crianças obedecem aos pais quando estas lhes solicitam comportamentos que estão ao alcance das suas capacidades.		X				
	As crianças têm maior probabilidade de obedecer aos pais se estes lhes pedirem para realizarem ações correspondentes com os seus interesses imediatos.						
	As crianças vão obedecer aos cuidadores com mais frequência quando estes reduzem o número de pedidos.			X			
	As crianças têm maior probabilidade de cooperar quando estes se envolvem em interações recíprocas e frequentes.				X		
	Os pais ganham a cooperação da criança dando-lhes oportunidades frequentes de fazer escolhas.	X			X		
	As transições são momentos difíceis para as crianças cooperarem.						
	Os pais podem diminuir o stress da criança em situações de transição.						
Estratégias RT	112. Brincar em conjunto frequentemente.			X	X		
	235. Interprete a desobediência como uma escolha ou falta de capacidade					X	
	313. Dê à criança oportunidade frequentes para fazer escolhas	X	X		X		
	423. Transforme as rotinas em jogos	X					
	443. Aceite tudo o que a criança faz.			X		X	
	421. Aja como um parceiro brincalhão.						
	513. Faça pedidos que correspondam ao nível desenvolvimental da criança.		X				

	516. Tenha regras e expectativas adequadas ao desenvolvimento da criança.						
Cotação	Atividade Conjunta: Cotação do comportamento-chave						

Domínio	Comunicação						
Comp. Chave	Comunicação Intencional Aumentar a capacidade da criança de expressar sentimentos, necessidades ou observações através de gestos não-verbais, vocalizações e palavras	Data das sessões					
		10-4-2015	13-5-2015	13-5-2015	3-6-2015	12-6-2015	19-6-2015
Pontos de discussão	A comunicação intencional ocorre quando as crianças começam a partilhar com os outros os seus sentimentos e necessidades	X					
	O primeiro passo para se tornar um comunicador intencional é compreender que os gestos e vocalizações podem ser usados para expressar sentimentos e necessidades.	X					
	As crianças tornam-se comunicadores intencionais consoante o grau de efeito que os seus comportamentos precoces de comunicação têm nos outros.		X				
	As primeiras comunicações das crianças não têm de ser percebidas, só têm apenas de ser respondidas.		X	X		X	X
	As primeiras palavras das crianças descrevem as suas ações, experiências e comunicações não verbais.			X			
	As crianças aprendem palavras e linguagem rapidamente à medida que descobrem como isso a ajuda a comunicar de forma mais eficaz.				X		
Estratégias RT	221.Responda rapidamente aos sinais, apelos ou pedidos não-verbais					X	
	222.Responda imediatamente aos “pequenos comportamentos”					X	
	231.Responda a vocalizações não-intencionais, demonstrações faciais e a gestos como se fossem uma conversa com significado.			X			
	232.Aceite palavras escolhidas e ditas incorretamente, ou aproximadas, respondendo à intenção da criança	X					
	233.Tradua as ações, sentimentos e intenções da criança em palavras	X	X	X			
	312.Imite as ações e comunicações da criança						
	415. Acompanhe as suas comunicações com entoação e gestos não-verbais				X		X
	521. Leia o comportamento da criança como um indicador de interesse		X				X
Cotação	Comunicação Intencional: Cotação do comportamento-chave						

Domínio	Comunicação						
Comp. Chave	Conversação	Data das sessões					
	Aumentar a capacidade da criança em usar linguagem e outras formas de comunicação em comunicações recíprocas com adultos ou pares.	30-6-2015	11-7-2015	17-7-2015	31-7-2015		
Pontos de discussão	As crianças que sabem falar mas que raramente o fazem em conversações, precisam de integrar interações frequentes para aprender a conversar.		X				
	As crianças conversam mais tempo e mais frequentemente quando os adultos respondem às suas intenções, havendo um efeito inverso quando a corrigem.		X				
	As crianças tendem a conversar mais em situações divertidas, interessantes e relacionadas com o que sabem.				X		
	Comunicar para expressar necessidades não é suficiente para construir um hábito de conversação.	X					
	Todas as interações são uma oportunidade para praticar e aprender como conversar.			X			
	As crianças tornam-se conversativas quando falamos de um modo que elas também consigam falar, ao contrário de quando falamos de maneira a que nos percebam.			X			
	As crianças praticam a linguagem falando com elas próprias; os adultos juntarem-se a esta prática é uma boa forma de ajudar as crianças a aprender.			X			
	Pedir às crianças para imitar e testá-las com perguntas pode interferir com o processo de se tornarem conversativas.	X					
Estratégias RT	135.Faça da comunicação um hábito em atividades/rotinas em conjunto.				X		
	231.Responda a vocalizações não-intencionais, demonstrações faciais e a gestos como se fossem uma conversa com significado			X			
	311.Comunique sem fazer perguntas			X			
	321."Alargue" a atividade para mostrar o próximo passo desenvolvimental						
	322."Alargue" a atividade para clarificar as intenções da criança ou desenvolver o tópico dela			X	X		

	323.Espere silenciosamente por uma resposta mais “madura”	X			X		
	413.Responda à criança de uma maneira brincalhona		X				
	515. Comunicar da mesma forma que a criança comunica		X				
	523. Seguir a liderança da criança	X					
Cotação	Conversação: Cotação do comportamento-chave						

Anexo 8. Resumo das ações interventivas no caso A.

Domínio	Cognição						
Comp. Chave	Jogo Social Suportar e promover a capacidade da criança se envolverem jogo recíproco e equilibrado com os outros	Data das sessões					
		9-3-2015	24-3-2015	6-4-2015	14- 4-2015	30-4-2015	
Pontos de discussão	O jogo social com os pais é fundamental para promover o desenvolvimento das crianças.	X					
	A aprendizagem cognitiva é um processo entre duas pessoas.		X				
	A aprendizagem cognitiva ocorre sempre que a criança está ativa e alerta.						
	Por si próprias, as crianças só conseguem aprender nova informação que descubram sozinhas.						
	Os pais suportam o envolvimento das crianças no jogo social.						
	Os pais complexificam as brincadeiras das crianças ao disponibilizarem nova informação nas atividades em que estão a participar.				X		
	As respostas dos pais às brincadeiras das crianças ajuda-as a aprender as consequências sociais das suas ações.			X			
Estratégias RT	113. Entre no Mundo da criança	X					
	114. Faça jogo paralelo para entrar numa atividade						
	121. Tome a vez e espere		X				
	131.Faça jogos cara-a-cara com a criança, mas sem brinquedos			X			
	312.Imite as ações e comunicações da criança					X	
	412.Espere com antecipação						
	421.Aja como um parceiro brincalhão			X			
	514. Aja de formas que a sua criança consiga agir				X		
	535. Tenha o mesmo paço interativo que a criança					X	
Cotação	Jogo social: Cotação do comportamento-chave						

Domínio	Funcionamento socioemocional					
Comp. Chave	Confiança Ajudar a criança a desenvolver relações de confiança, segurança e conforto com os seus cuidadores.	Data das sessões				
		6-5-2015	15-5-2015	1- 7-2015	13-7-2015	
Pontos de discussão	A vinculação refere-se à confiança e dependência que as crianças têm nos pais e outros cuidadores.	X				
	A vinculação das crianças é manifestado pelos comportamentos de procura pelos cuidadores e pela confiança nestes.	X				
	As relações de vinculação das crianças com os cuidadores prevê o seu socioemocional posteriormente.		X			
	Relações de vinculação disfuncionais afetam o comportamento socioemocional da criança.		X			
	Os cuidadores assumem um papel fundamental na formação da criança relativamente à sua capacidade de confiar.				X	
	As relações de vinculação da criança com adultos dependem do quanto estes interagem com elas de forma responsiva e calorosa.				X	
	As crianças que são vinculadas a adultos altamente responsivos, tornam-se autónomas com mais facilidade.					
	Os comportamentos de vinculação das crianças evoluem em níveis desenvolvimentais previsíveis.					
	Os pais promovem a independência da criança confortando-os em nos momentos de separação.					
	A vinculação é um pré-requisito para uma disciplina eficaz.			X		
Estratégias RT	111. Estar fisicamente disponível e interagir	X				
	112. Brincar em conjunto frequentemente.	X				
	212.Tome a perspetiva da criança.		X			
	221.Responda rapidamente aos sinais, apelos ou pedidos não-verbais da criança.			X		

	223.Tente disciplinar prontamente e depois dê conforto.				X		
	421.Aja como um parceiro brincalhão.					X	
	431.Envolva-se fisicamente, mas com gentileza.						
	432.Responda de forma afetiva ao choro e necessidades da criança por atenção.					X	
Cotação	Atividade Conjunta: Cotação do comportamento-chave						

**Anexo 9. Descrição detalhada da evolução de M1 para M3 nos domínios de
atividade e participação da E.**

Funcionalidade – caso E.

Ao nível da aprendizagem e aplicação de conhecimentos verifica-se que a E. começou a representar eventos por jogo simbólico espontaneamente (d1313) assim como a assumir diferentes papéis na “casinha” e a resolver problemas da mesma forma que os adultos resolvem (d1630); tornou-se capaz de identificar situações, pessoas e objetos que reconhece através de algumas pistas do adulto (d1330); começou a usar a linguagem oral para indicar posse, inexistência, especificidade, e características através de frases simples (d1331); usa por vezes o “s” para indicar plural, termos negativos e pronomes pessoais (1332); e melhorou igualmente a capacidade de se concentrar de forma adequada (e.g. aponta para a mão onde foi escondido um objeto, recorda elementos visualizados anteriormente) (d135).

No que toca às tarefas e exigências gerias a E. revela grandes evoluções nesta área: faz construções com blocos e encaixes e ajuda a pôr a mesa (d210); aceita pequenas mudanças na rotina diária reagindo de forma ajustada (d230); bem como demonstra responsabilidade com animais e objetos pequenos (d240).

Na área da comunicação a E. conseguiu os seguintes ganhos principais de M1 para M3: reage espontaneamente à voz humana (d3100); exprime vocalizações com uma intenção comunicativa (e.g. chamar a atenção, responder) (d331); a E. fala com alguma dificuldade mas é capaz de dizer algumas palavras e frases (d330); é capaz de produzir mensagens não-verbais (d335); e adicionalmente consegue levar a cabo uma troca comunicacional com apoio do adulto (d335).

Quanto aos autocuidados evidenciam-se melhorias ao nível da capacidade de vestir e despir roupa e sapatos (d540); de comer autonomamente (d550); e da noção do perigo com a diminuição de comportamentos arriscados (d571).

Nas interações sociais assistimos enormes a melhorias ao nível das relações interpessoais básicas no que concerne à demonstração de afeto, preferências, compreensão das pistas dos outros, e no iniciar/manter uma interação (d710); ao nível das relações interpessoais complexas, regulando o seu comportamento de acordo com as regras sociais (d720) bem como nas competências para se relacionar informalmente com os pares, ajudando, brincando e demonstrando afeto (d750).

Apesar de não termos avaliado formalmente este aspeto, é importante referir que a E. também mostrou evoluções ao nível do aparelho motor, já que em M1 a deslocação era feita gatinhando, e em M3 andava autonomamente já com início da marcha rápida.

**Anexo 10. Descrição detalhada da evolução de M1 para M3 nos domínios de
atividade e participação do R.**

Funcionalidade – caso R.

No que concerne à aprendizagem e aplicação de conhecimentos, de M1 para M3, o R. manifesta grandes evoluções na capacidade de antecipar canções e rimas (d135); na competência de concentrar a sua atenção de forma adequada para a resolução de tarefas (d161); na identificação de situações desadequadas ou estranhas (d163); e também na capacidade de estabelecer hipóteses sobre acontecimentos futuros (d1632).

Relativamente ao domínio da comunicação o R. compreende quase sempre as mensagens não-verbais que lhe são dirigidas (d315) e é agora completamente capaz também de as produzir (d335).

Na dimensão dos autocuidados de M1 para M3 verificam-se apenas ligeiras dificuldades em comer de forma autónoma (d550) e nenhuma dificuldade em beber também autonomamente (d560).

Nas interações sociais o R. evidencia grandes evoluções principalmente a dois níveis: na capacidade plena de demonstrar afetos e preferências, compreendendo as pistas sociais (d710), e da discriminação das pessoas familiares relativamente aos estranhos (d7106).

Relativamente ao nível funcional na área do jogo manifestaram-se melhorias no seu envolvimento no mesmo, realizando em M3 jogo solitário, paralelo e cooperativo espontaneamente ou com algum incentivo do adulto (d880).

**Anexo 11. Descrição detalhada da evolução de M1 para M3 nos domínios de
atividade e participação do M.**

Funcionalidade – caso M.

Os grandes ganhos funcionais ao nível da aprendizagem e aplicação de conhecimentos centram-se nos seguintes aspetos: exploração dos objetos do ambiente circundante, através de ações com mais que um objeto (d1311), e com ações que os relacionam em função das suas características (d1312); de uma dificuldade grave em representar eventos por jogo simbólico passou a ausência de dificuldade (d1313) conseguindo assumir diferentes papéis e resolvendo problemas da mesma forma que os adultos (d1630); por vezes faz perguntas sobre pessoas ou objetos (d132); nomeia pessoas e objetos que reconhece e faz frases com pelo menos 2 palavras (d1330); é capaz de usar o “s” no final das palavras para o plural, termos negativos e pronomes (d1332); domina alguns conceitos simples, próprios da sua faixa etária (como “em cima” e “em baixo”, “ao lado”, “dentro”, “fora”) (d1370); domina alguns conceitos de classificação de conjunto (d1371); faz rabiscos, segura corretamente a colher ou faca e garfo, segura corretamente o lápis (d155); altera a atenção de um objeto para outro (d160); identifica situações desadequadas ou estranhas (d163) e realiza sem nenhuma dificuldade tarefas completas, como encaixes e construções com blocos (d1632).

No domínio das tarefas e exigências gerais o M. tornou-se completamente capaz nos seguintes aspetos: realizar tarefas completas (d210), organizar-se em tarefas que envolvam múltiplas tarefas sem dificuldade (d220) e gerir o stress e outras exigências psicológicas (d240).

A área da comunicação, apesar das dificuldades ainda presentes em M3, é a área que revela mais e maiores ganhos de M1 para M2: reage à voz humana (d3100); compreende mensagens faladas simples (d3101) assim como complexas (d3102); compreende mensagens não-verbais (d315); exprime pré-vocalizações com uma intenção comunicativa (d331); fala com significado sendo capaz de dizer palavras ou frases (d330); com o apoio do adulto sabe ter uma conversa (d350).

Em relação aos autocuidados o M. consegue levar a cabo os cuidados relacionados com os processos de excreção se o adulto o lembrar (d5300 e d5301); consegue vestir-se e despir-se sem qualquer dificuldade.

Quanto às interações sociais as maiores evoluções de M1 para M2 recaem nas competências básicas de interação social (d7100) e nos relacionamentos interpessoais informais com amigos e pares (d750).

O domínio do jogo não apresenta agora nenhuma dificuldade, sendo competente em envolver-se em jogo solitário, paralelo e cooperativo (d880).

**Anexo 12. Descrição detalhada da evolução de M1 para M3 nos domínios de
atividade e participação da A.**

Funcionalidade – caso A.

A A. passou a representar eventos através de jogo simbólico quase sempre de forma espontânea (d1313); muitas vezes faz questões espontâneas sobre significados de palavras ou outras questões do mundo (d132); nomeia sem dificuldade situações, pessoas e objetos que reconhece iniciando corretamente as frases (d1330); utiliza a fala para indicar posse, inexistência e especificidade (d1331); antecipa canções e canta com o adulto (d135); consegue concentrar a atenção de forma adequada recordando elementos que viu ou ouviu recentemente (d161).

Relativamente à comunicação ouve também uma grande evolução funcional ao nível da compreensão de mensagens faladas complexas conseguindo-as compreender quase sempre (d3102).

Anexo 13. Transcrição das entrevistas realizadas à mãe da E. em M1 e em M3

13.1) Entrevista M1

Investigador: O que acha que influencia assim de forma geral a o desenvolvimento das crianças?

Mãe: Como assim? (risos)

I: (risos) A Existem fatores que influenciam o desenvolvimento das crianças, que fatores são esses?

M: Então, o dia-a-dia delas. Né? As experiências que elas vão tendo. Acho eu.

I: Hum hum.

M: E pronto, a forma como lidamos com elas. Se não ligarmos nenhuma a elas não desenvolvem, e aí temos de trabalhar mais. Acho que é a importância que nós damos a eles, e o que dedicamos a eles faz com que eles desenvolvam.

I: Hum hum.

M: Se a gente trabalhar mais um bocadinho uma coisa, desenvolvem mais para isso. Se não ligarmos tanto a isso, se calhar eu não liguei tanto à linguagem e daí a E. estar mais atrasada na linguagem. Estava mais preocupada com o físico.

I: Talvez fosse o mais evidente?

M: Do que com essa parte da linguagem. Onde vai a menina? Ai a bola. Vai buscar a bolinha E..

I: E em relação assim à E. e ao S., o que acha que é importante que eles desenvolvam?

M: Sei lá. (risos)

I: Assim de repente... (risos)

M: Para mim? Que eles sejam autônomos. Não é? Que se consigam safar a eles próprios. Não é? Não precisem tanto de nós pra pra tudo. Percebe? Que sejam mais independentes.

I: Hum hum.

M: Para se puderem safar no mundo. Não é? (risos) Para mim é o mais importante! Por exemplo o Stephan sabe levantar-se e ir buscar bolachas, porque sabe onde elas estão. E não está a pedir. Às vezes pede. E pede com educação: Mãe posso ir comer uma bolacha? Podes. E ele vai buscar. Muitas vezes vai sozinho. Não pede nada à mãe. É independente. E isso eu admiro imenso, porque a gente amanhã pode cá não estar ou ele não estar connosco, e a gente quer é que eles se sabem. Para mim é o mais importante para eles. Como a E., para mim é importante que ela ganhe mais mobilidade, que seja mais independente, que não tenha de andar sempre com ela ao colo. Que ela possa fazer coisas, fugir de mim como agora, apesar de ir de gatas. Onde é que ela está? (risos)

I: (risos)

M: Já estava de pé, já estava de pé lá dentro no móvel. De pé.

I: Ai meu Deus, minha ratinha.

M: Espera aí que eu vou-te pôr aqui o basquete. Não sei se está bem respondido, mas para mim, para já neste momento, é o que faz sentido. Não significa que não mude de opinião.

I: Hum hum (risos) Isto aqui não há bem nem mal, há apenas formas de agir e pensar. Olhe e disse-me que a autonomia e a independência, são valores importantes que os seus filhos desenvolvam. Em que medida é que a mãe, e o pai podem contribuir para este desenvolvimento?

M: Então? Ajudar a que eles aprendam a fazer as coisas. Não é? Desde o caminhar, o correr, o comunicar, tudo. Não é?

I: Hum hum.

M: O importante é nós ensinarmos-lhes, pelo menos ajudá-los a desenvolver estas coisas básicas não é? Porque por exemplo com a Jenifer – a Jenifer que é a filha do meu homem.

I: Sim.

M: Ela chega cá a casa e não é autónoma connosco.

I: Não?

M: Não. Sente-se muito retraída. Não tem nada a ver com o S.. E. não chora olha a mamã. Ah!

I: Golo. Boa! (Risos)

M: Boa! Outra vez outra vez. Boa! (Risos)

I: (Risos) Olhe e em relação ao comportamento das crianças: às vezes as crianças portam-se bem, outras menos bem, a que acha que esses comportamento se deve?

M: Olhe, o portar mal acho que por exemplo a E. porta-se mais mal quando está frustrada.

I: Hum hum.

M: Quando não consegue fazer as coisas. Ou quando não tem o que quer. Fica frustrada. E. o S. também. É as birras dos mimos que tem. Eu acho que isso é muito do mimo que a gente dá não é? E deixa-os fazer tudo e eles abusam. A culpa é nossa sem dúvida, se calhar se fosse mais rígida havia menos birras. Isso eu tenho noção.

I: Hum hum.

M: E acho que é mesmo o mimo. Porque eles quando estão bem são mesmo muito afetuosos, muito queridos. O S. até fala muito à mimalho. A mimo mesmo, todo derretido. Mas quando não tem o que quer ou quando a gente não o deixa fazer... A gente acaba sempre por o deixar fazer. Pois, o mal é esse! (risos)

I: O mal é esse. (risos)

M: Percebe, o mal é esse. A gente diz: não brincas mais. E eles “ieeeeh”, e nós pronto vá só mais um bocadinho, vá. (risos)

I: (risos)

M: O mal é esse. Eu sei. Tenho completamente noção disso. E eles também sabem! Eles sabem as suas manhas. Ai não não sabem!

I: Então de que forma é que acha que pode fazer para influenciar o comportamento deles de forma mais positiva?

M: (risos) Ser mais fria. (risos) Se eu for mais fria se calhar consigo... Não, se calhar há técnicas de coisas mais básicas, não sei. Mas se calhar se eu não ligar tanto às birras e for mais fria... Mas há coisas que eu não consigo. Que infelizmente não consigo.

I: Não consegue ser fria. E uma mãe quer-se fria?

M: Não. Mas há sempre... Não é o frio do indiferente ou algo... Mas o sermos mais persistentes, não é? Eu sei que, e é um ditado já velho, que é não digas o que vais fazer. Por exemplo se eu disser: vou-te por piripiri na língua, vou chamar o lobo, e não sei quê... Eles sabem que eu não vou fazer nada disso, não é. Sabem que eu só estou a falar.

I: Que é só conversa não é?

M: É o mal. O mal é esse. Mesmo a E., qualquer coisa começa “ieeeeeh”, e eu digo “não dou não dou”. “Ieaeeeh”, e eu pronto anda cá. E eu tanto mais no meu dia a dia tenho também... Eu não consigo... É assim um pai que esteja menos tempo com eles, se calhar é mais fácil. Também passa a responsabilidade para os outros que estão o resto do dia com eles não é? Eles estão comigo 24 horas não é? É diferente. Não é? Então eu tenho que dier que não de manhã à tarde e à noite. Porque por exemplo quem trabalha o dia todo só diz à noite e reparte um bocado a pressão pelas pessoas todas. Não é?

I: Hum hum.

M: E se calhar não ganham as regras... Se calhar durante o dia noutros sítios ganham as regras, como o S. que está na escola, mas depois chega a casa e já sabe que é diferente. Por exemplo na escola come tudo...

I: E em casa não.

M: Oh mamã isso é comida da escola, não é de casa.

I: (risos) É comida da escola. E a mãe deixa que haja comida da escola e comida de casa?

M: Para quê? Apra eu o ver a vomitar? Que ele pucha o vómito desde miúdo que é uma coisa impressionante. Ele era bebé, mesmo pequenino, e estava sempre a puchar o vómito. E já a E. para vomitar é fácil.

I: É fácil, então a mãe fica com medo que ele vomite é?

M: Sim, e isso faz-me evitar muitas coisas não é? É que o meu dia (risos) não é só... Também quero estar com eles.

I: Hum hum.

M: Também quero estar com eles. Não quero estar sempre a limpar, e isto e aquilo. Quero estar a aproveitar o tempo que tenho com eles. Já basta não estar em casa. Este fim de semana correu super bem. Deu para fazer tudo com eles fiz tudo e mais alguma coisa...

I: que bom.

M: Por acaso foi um fim de semana que consegui aproveitar. Outros fins de semana se calhar não consigo tanto. Porque tenho de passar a roupa ou fazer outras coisas. Como já tinha feito, deu para estar com eles, relaxada. Porque muitas vezes custa-me eles estarem a brincar sozinhos. A olharem para a televisão. Ali quietos. Não gosto. Pronto, não acho assim muita piada. Mas pronto não dá para tudo. É que nós não temos ajudas de ninguém não é? Eu não tenho a minha mãe que me vem ajudar nisto ou naquilo, não é? É fácil quando temos apoio de mais gente, e quando não temos também não é fácil. E é diferente.

13.2) Entrevista M2

Investigador: O que acha que tem influência na forma como as crianças crescem e se desenvolvem?

Mãe: (risos)

I: Não tem ajuda do público agora (risos).

M: (risos) Pode repetir a pergunta outra vez se faz favor?

I: O que acha que influencia o desenvolvimento e crescimento das crianças?

M: Não me lembro o que respondi na primeira vez. (risos)

I: Isso também não importa nada. Só interessa o que acha agora.

M: A convivência connosco não é? Acho eu. A forma como interagimos com eles via influenciar a forma como interagem com o mundo.

I: E em relação aos seus filhos, o que acha que é importante que eles desenvolvam?

M: Que pergunta difícil! (risos)

I: (risos) Super difícil! Mas a C. está à altura! (risos)

M: Na altura acho que foi mais fácil para responder. Agora sinto que há muito mais coisas a pensar.

I: Porquê?

M: Porque sei mais. Porque estas questões para mim não são pensadas agora com duas tretas. Antes também não eram, mas agora sinto que são mais difíceis.

I: Pois é, agora sabe mais sobre o desenvolvimento não é?

M: O que é mais importante que eles desenvolvam, não é?

I: hum hum.

M: Na altura acho que disse para eles serem mais autónomos. Para fazerem as coisas por eles próprios e continuo a achar a mesma coisa.

I: Hum hum. Não importa o que respondeu antes e o que respondeu agora.

M: Sim sim, eu sei.

I: Hum hum. Acha importante que eles sejam autónomos. E em que medida é que a C. ou outras pessoas podem contribuir para isso?

M: Contribuir...

I: Como é que pode contribuir para que eles sejam autónomos?

M: Ensinar-lhes não é? Ensinar-lhes a serem autónomos.

I: De que forma?

M: Educando. E transmitindo o que a gente sabe para eles.

I: Hum hum. E neste caso em relação à E., às vezes ela porta-se bem, outras vezes menos bem, a que é que acha que isso se deve?

M: Olha acho que temos de ter muita paciência. E também acho que é muito de como lidamos com ela... Isto vai muito das frustrações que ela vai encontrando no dia-a-dia. E para ajudar a melhorar temos de simplificar o dia-a-dia. Se as coisas forem simples para ela, melhor ela se adapta. (risos)

I: (Risos) E então como pode fazer com que eles se portem mais vezes bem?

M: Se eu fizer tudo o que eles querem... Não sei. (risos) Não, sei lá. O que é que eu posso fazer para eles se portarem bem? (risos) Pá, eles só se portam bem quando lhes ensinamos o caminho correto. Tentamos explicar que não pode ser assim. Que tem de ser de outra maneira. Muitas vezes eles ouvem e pronto, acham que temos razão. E fazem o que a gente quer. Muitas vezes a gente ralha com eles e mesmo assim não fazem nada do que a gente diz. E muitas vezes olha temos de ceder ao que eles querem para não haver mais chatices. Não é E. Para portar bem temos de te indicar o caminho certo senão! Se eles estão a fazer mal alguém lhes tem de indicar o bem.

Anexo 14. Transcrição das entrevistas realizadas à mãe do R. em M1 e em M3

14.1) Entrevista em M1

Investigador: O que eu lhe queria perguntar é o que é que acha que influência a maneira como as crianças se desenvolvem? O que é que influencia o desenvolvimento?

Mãe: O que é que influência?

I: Hum hum.

M: Eu acho que eles têm de ser ajudados para desenvolverem.

I: Hum hum

M: Principalmente por nós que estamos com ele durante todo o dia.

I: Hum hum

M: Se nós não ajudarmos eles dificilmente vão desenvolver, principalmente eles que são prematuros, e nós sabemos que não é igual.

I: Pois não. De que forma é que podemos ajudar?

M: É nós estarmos lá a puxar por eles...

I: Sim. E em relação assim, aos seus filhos, o que é que acha que é importante que eles desenvolvam?

M: O que é que acho que é importante?

I: O que é que acha que é importante que eles desenvolvam? Que coisas é que acha que são mais importantes?

M: Eu acho que é tudo importante. No desenvolvimento deles é tudo importante.

I: Hum hum

M: Desde o caminhar, ao falar, ao aprender, quanto mais nós puxarmos por eles, eu acho que mais eles vão desenvolver. A nossa mente desenvolve com o esforço que nós fazemos, não é?

I: Claro que sim.

M: E ele tem que ser ajudado, ele e todos os outros, não é só ele.

I: Todas as crianças não é? E em que medida é que, já me foi dizendo isso, mas em que medida é que a mãe e as pessoas próximas podem ajudar as crianças a desenvolverem tudo isso que é importante. De que forma é que podem ajudar?

M: Temos de estar disponíveis para eles a todos os níveis. Nós temos de ensinar aquilo que sabemos, mas se houver ajuda de fora, acho que devemos aceitar a ajuda e cada vez desenvolver mais. Eu pelo menos estou disposta a tudo, já disse à S. (responsável de caso da ELI) que estou disposta...

I: Claro.

M: Estou disposta a tudo que seja preciso para o ajudar, desde que esteja dentro das nossas possibilidades, tudo o que for preciso eu estou cá para ajudá-lo.

I: Olhe e em relação ao comportamento, às vezes as crianças portam-se bem, outras vezes portam-se menos bem. A que é que acha que se deve o mau comportamento das crianças?

M: Eu, no caso do R., eu acho que já nasceu com ele o mau comportamento, porque ele já era pequenino e já se comportava mal. E agora é igual, eu acho que, eu dantes dizia que era da educação, mas agora acho que não, acho que o R. veio-me ensinar que não, porque a educação que ele leva é a mesma que o irmão levou e o R. é totalmente diferente do irmão. Ele é capaz de estar no hospital e fazer uma birra e bater na mãe ou bater no pai e as pessoas ficam muito admiradas, mas nós não o ensinamos a bater, ele, é dele... Ele não leva porrada, por isso eu não sei onde é que ele foi aprender a bater.

I: Não lhe ensinou a bater, por isso acha que ele aprendeu por ele, é isso?

M: Sim, eu acho que a educação nós devemos, devemos sempre dar o melhor possível, não é? Mas acho que já nasce um bocadinho com eles.

I: Pois, e olhe de que forma é que os pais podem ajudar a influenciar o número de vezes em que as crianças se portam bem? Como é que os pais podem ajudar?

M: Chamando à atenção.

I: Hum hum.

M: Mas na fase do R. eu acho que não adianta chamar à atenção, não é? Porque ele ainda não... Acho que ele ainda... Ele, ele eu acho que ele, certas coisas ele até já entende. Porque ele quando começa a puxar para vomitar eu se lhe disser: “Oh R. pára, olha queavas tau tau”, ele pára.

I: Ele para de puxar o vómito...

M: Portanto, a minha mãe diz: “Ele ainda é pequenino, ele ainda não sabe”, sabe, sabe que tem de parar, quando deve parar, mas, não sei, acho que já nasceu com ele este mau feitio.

I: (risos) Tem mau feitio...vamos ver se tem mau feitio ou não o nosso R.. Tem mau feitio?

M: Até as enfermeiras já diziam que ele tinha mau feitio. E ele, ele é mauzinho. Ele se cismasse que naquele dia não havia de beber leite pelo biberão, elas tinham que lhe meter a sonda em todas as mamadas. E mesmo conseguia tirar a sonda com a língua, que elas ficavam espantadas.

I: Quando nasceu?

M: Prematuro, pequenino. Quando ele começou a mamar pelo biberão, elas insistiam no biberão, porque quanto mais depressa ele mamasse e não descessem as saturações, mais depressa ele vinha para casa.

I: Claro.

M Só que ele se cismasse que naquele dia não adiantava, não adiantava mesmo. Elas diziam: “Possa para o menino, que ele tem mau feitio.”

14.2) Entrevista eme M3

Investigador: O que é que acha que tem influência na maneira como as crianças crescem, como se desenvolvem?

Mãe: O que eu acho é que da primeira vez respondi mais rápido (risos).

I: Agora já sabe mais coisas, agora já sabe que não é assim tão fácil quanto isso.

M: Eu acho que tudo ajuda no desenvolvimento, desde ele tentar imitar as nossas ações, as brincadeiras. Tudo ajuda um pouco, a ele se desenvolver e também nós puxarmos muito por ele, como estamos a fazer agora, não é? Tentar puxar ao máximo para ele começar a desenvolver cada vez mais.

I: Hum hum. E em relação aos seus filhos, o que é que acha que é importante que eles desenvolvam, o que é que acha que é mais importante?

M: Eu acho que tudo é importante no desenvolvimento, desde a parte física, à parte mental, tudo é importante. Quero que eles desenvolvam tudo ao máximo.

I: Claro, e de que forma é que pode ajudá-los, a mãe ou outras pessoas, para que eles possam desenvolver tudo ao máximo? De que forma é que os podem ajudar a desenvolver em todas essas competências?

M: Eu acho que podem ajudar naquilo em que nós achamos que está mais atrasado, acho que devemos investir mais nessa parte, para fazer com que eles desenvolvam cada vez mais. E acho que não somos só nós, os profissionais também nos ajudam, porque nós sem eles não sabíamos como é que havíamos de fazer. Podíamos tentar tudo e mais alguma coisa, mas se calhar não chegávamos lá.

I: Mas está a conseguir super bem portanto, não é dos profissionais que vem cá ajudar. É mais a mãe.

M: É, é mas a gente também não sabia fazer estas estratégias se não mas passassem, não é?

I: Pois não sei. (risos)

M: Eu não sabia como é que havia de fazer, por isso vocês também são importantes.

I: Sim, vimos só limar um bocadinho. E, o R., às vezes porta-se bem, outras vezes porta-se menos bem, a que é que acha que isso se deve? A que é que acha que se deve, às vezes ele portar-se menos bem?

M: É assim, ele nasceu muito prematuro, e isso também o tornou um bocadinho mais agitado, e eu comparo o R. com o L. e não tem nada a ver o R. com o L.. O L. o era muito mais calmo. Podia ter aqueles momentos de fúria mas nada que se compare ao R.. O R. não pára quieto um segundo. O L. não era assim, era mais parado, isso também por aquilo

que os médicos me dizem tem muito a ver com a prematuridade dele, porque ele foi muito massacrado, foi muito... Porque tinha que ser não é? Ele foi porque tinha que ser, porque se não fosse assim não tinha sobrevivido, mas isso também ajudou a ele se tornar cada vez mais agressivo, mas com o passar do tempo isto está a ficar cada vez menos, mas ainda assim ainda é muito agitado, ainda não é uma criança que se possa dizer que a nível... Que é normal, não é normal nesse aspecto. Ele é muito agitado, mas já diminuiu bastante para aquilo que ele era. Já não tem nada, nada a ver.

I: E o que é que acha que pode ser feito para melhorar?

M: Acho que tem de partir um bocadinho também de nós, ter mais paciência, ter... Não é o caso de ter mais paciência, é o caso de saber como é que havemos de evitar que ele faça. Se calhar já aprendi algumas coisas, mas ainda não aprendi tudo. Porque ele tem assim momentos que é uma calmeira e depois de repente é um tubarão que aparece por aí. Ele agora diz fixe assim. O fixe dele é assim.

I: É ao contrário. Fixe ao contrário. Ó pai eu quero ir embora não quero fazer fixe.

M: Não adianta.

I: E como é que acha que pode influenciar o comportamento do R., assim dos seus filhos, de forma a que se portem mais vezes bem?

M: Não sei.

I: Claro que sabe. (Olá boa tarde.)

M: (Olha quem está ali.)

I: Já me foi dizendo, não é? Que aprendeu....

M: Sim, tenho de tentar evitar que eles, que eles, se frustrem. Mas às vezes é difícil, às vezes é difícil, porque o R. é intempestivo, de repente, aquilo é um segundo, mas tenho que tentar evitar. Quando sei que ele não vai gostar, tenho de já estar lá, a evitar.

M: Exatamente. É por isso que, é por isso que o R. cresceu mais, é porque a mãe já sabe perfeitamente... Tem é se andar mais alegre

I: (risos) A mãe aprendeu.

M: (Risos)

Anexo 15. Transcrição das entrevistas realizadas à mãe do M. em M1 e em M3

15.1) Entrevista em M1

Investigador: O que é que acha que tem influência na forma como as crianças se desenvolvem?

Mãe: Influência?

I: Hum hum.

M: Acho que parte se calhar da forma como nós puxamos por eles, os pais, avós, irmãos. A forma como a gente consegue estimulá-lo e a forma também em parte como ele, o desenvolvimento dele, porque acho que há crianças, por exemplo a minha filha já foi mais fácil, ele já está a ser mais difícil. Por isso acho que a forma, da forma como eles, o desenvolvimento deles, a forma de cativar se calhar é diferente. Mas o que ajuda mais é os pais, os pais, irmãos, avós. Puxar por eles, a forma de cativar, o desenvolvimento deles praticamente deve-se a isso.

I: Hum hum. E em relação ao M., o que é que acha que é importante que ele desenvolva?

M: Para além da fala, se calhar a maneira de ele estar, não ser, não ser se calhar tão violento, em certas brincadeiras, a forma de concentração dele, que ele nota-se que tem um bocadinho de concentração, mas acaba por, qualquer coisa o distrai e ele passa para outra coisa, e eu acho que se calhar é mais isso. A forma de falar, a forma dele estar, não ser tão violento e a capacidade de concentração, porque isso também no futuro vai-lhe dar jeito para a escola.

I: Claro. Falou-me agora do que é importante para o desenvolvimento do M.. Em que medida é que acha que a mãe é importante para contribuir para esse desenvolvimento?

M: É assim, lá está, a forma de cativar, a forma de puxar por ele da melhor maneira, tentar ensiná-lo de forma correta. Hmmm, é mesmo complicado explicar. Porque são tantas coisas, que é muito... Que também não é só praticamente a mãe, porque também tem o pai, tem a irmã, e depois são maneiras diferentes, ele tem uma personalidade completamente diferente, é muito mais difícil, agora está mais calmo, mas não era, isso também ajuda um bocadinho, mas da forma como eu tenho participado no desenvolvimento dele, é mesmo isso. É tentar puxar por ele, cativar da melhor maneira, ensiná-lo para o correto, para o errado, tentar ensinar-lhe da melhor maneira possível...

I: Claro.

M: Para ele poder desenvolver mais bem.

I: E acha que pode influenciar o desenvolvimento dos seus filhos para que se portem mais vezes bem?

M: É assim, isso sim. É assim, todo o ser humano erra, todos temos os nossos momentos maus e os nossos menos maus, e bons. Por exemplo eu agora comecei a trabalhar, há dias que sinceramente estou esgotada, chego a casa já com dores de cabeça, se calhar não tenho tanta vontade nem tanta paciência para puxar por eles, chego a um ponto que se calhar eles ficam aborrecidos de eu estar aborrecida também. A forma também como eu me sinto, acaba também por transmitir para eles e acho que isso é uma mais-valia, por isso a gente tenta sempre passar os problemas e o cansaço e o esgotamento, quase tudo para trás das costas, mas às vezes é muito complicado. E acho que a nossa forma de estar influencia muito eles. Por exemplo se eu estiver bem-disposta eles se calhar vão estar bem-dispostos. Se a gente está mais ou menos tristes, pelo menos no M. noto que fica mais em baixo. Os nossos comportamentos influenciam muita coisa, como por exemplo, as pequenas discussões que a gente tem, influencia também. E eles se participarem, se ouvirem de facto também acaba por prejudicar um bocadinho porque eles estão se calhar a aprender uma atitude errada. A gente tenta sempre prevenir para que eles captem sempre o bem, não o mal, por isso acho que isso, é mais, pronto, é mesmo...as nossas atitudes com eles, em casa e com familiares e isso, acho que é o mais correto para o desenvolvimento deles. Acho que tratasse mais das atitudes.

I: E quando eles se portam menos bem, a que é que acha que se deve esse comportamento?

M: Para além da personalidade deles que é muito difícil de lidar, portanto não sou só eu que tenho as dificuldades, avós, pais, tudo, tem muita dificuldade em lidar com eles... Ahhh, é assim, as características deles de serem já, não sei, é uma personalidade muito forte, a gente por muito que tente revirar a situação às vezes não consegue, mais vale deixar fazer o que eles entendem naquela ocasião. Por isso, eu acho que o facto de eles estarem a fazer mal, eu acho que também é uma forma de nós aprendermos. Porque é com os erros que a gente aprende e acho que eles se errarem vão aprender também que erraram, por isso, e depois vão tentar fazer o correto, por isso acho que isso a gente também tem de deixá-los fazer errado, depende é das coisas que façam, não é? Não vamos também deixar eles fazerem coisas demasiado graves ou assim, mas acho que eles também devem fazer coisas que querem e pronto, acho que isso também é uma valia para eles, para saberem o que é o certo e o que é errado. Mas a personalidade deles é muito difícil, há crianças se calhar muito mais fáceis de lidar e a gente, eu falo por mim, é muito difícil lidar com crianças assim com uma personalidade tão forte...

I:Hum hum.

M: (...) não sei mesmo explicar, no dia-a-dia, eu tanto aprendo eu com eles como eles comigo, não é? É que é assim, eu saber lidar com eles é muito difícil. Por que a gente chega a um ponto, eles fazem por exemplo uma asneira e eu ralho, porque não quero estar dar uma sapatada, porque eu depois fico, eu pelo menos, sinto-me mal. Mas se calhar se fosse, como eu conheço, pessoas de família, que já os viram a fazer comportamentos deles, eles não aguentavam, eram capazes de lhes dar uma sapatada. E às vezes se calhar mais-valia, porque eu chego a um ponto que me enervo mesmo, e isso sei lá, só faz mal a mim e só faz mal a eles, não é? Só que é assim, eles também têm que aprender com os erros, e eles também tem o seu crescimento, sei que tenho de puxar por eles, mas tenho de puxar tanto como por outro de maneiras diferentes e é muito difícil porque por exemplo a irmã acaba por ficar um bocadinho mais...tenta-se retardar um bocadinho mais para a idade dele, e no entanto ele é mais crescida, como ela diz, mas retarda-se para a idade dele e depois é um bocado difícil de a gente pô-la no lugar dela, é muito difícil. Por isso, é mesmo complicado lidar assim, para além de ser idades já complicadas, idades diferentes, tanto de um como de outro, e personalidades completamente diferentes, de um de outro e isso é meso, a gente no dia-a-dia, por muito que a gente tente levar da melhor maneira, às vezes a gente não consegue.

I: Claro.

M: Pronto, mas a gente tenta lidar da maneira que eu acho mais correta, embora às vezes também me enerve com eles, porque às vezes, a avó sabe, eu ralho aqui com eles só para não lhes dar uma sapatada. Mas prefiro ralhar, porque se eu der uma sapatada, depois sinto-me mal, e às vezes mais valia dar uma sapatada logo, não é Dona O. (bisavó)?

I: Não, mas já é uma excelente mãe e eu já tenho provas disso. Agora isto de saber lidar com eles é uma aprendizagem e por isso é que eu também venho cá, não é? Que é para ajudá-la a lidar com eles.

M: A gente tenta dar o melhor que pode. Claro que é muito difícil, porque é assim, a Rafaela tem um feitio, uma personalidade mesmo muito complicada, não dá, ela é quero, posso e mando, tem de ser tudo à maneira dela, é muito difícil. E ela agora chega a um ponto que por exemplo, além dos ciúmes que sente do irmão, se a gente dá um abraço, ela diz logo que só abraçamos o irmão, se a gente der um beijo ao irmão ela diz logo que só queremos o irmão. É muito complicado, e ela depois chega a um ponto que acaba por passar para a idade dele, parece que quer retardar no tempo para também ter os mesmos mimos e isso acaba por ser difícil porque ela já tem a idade que tem e a gente tem que lidar consoante as idades e por ele temos que puxar mais porque tem o problema que tem

da dificuldade do desenvolvimento da fala. Ela não teve tanto, desenvolveu sozinha na pré praticamente e é complicado gerirmos isto. E depois as personalidades são diferentes e o nosso dia-a-dia por vezes é mais esgotante que outros e a gente acaba mesmo por... Às vezes temos paciência, outras vezes não temos paciência nenhuma...

I: Claro.

M: (...) Por isso é que eu digo, tanto as nossas atitudes, também as deles e também o nosso bem-estar, a gente o que transmite... É o que o meu marido diz, como a gente estiver é o que a gente transmite para eles.

I: Pois é.

M: Acho que eles mesmo assim ainda estão tão ligados a nós, com estas idades, que o que a gente sente, eles também vão sentir.

I: Sentem na mesma. Claro que sim. E às vezes nós não nos apercebemos mas eles estão a sentir mais do que aquilo que nós achamos que eles estão.

M: Eu noto. Às vezes até é uma coisinha de nada. Às vezes até podemos estar assim... Às vezes eu e o pai brincamos e fazemos de conta que estamos a discutir. O M., logo a primeira coisa (Oh avó você já viu não já?), pegam nas nossas cabeças e tenta-nos forçar a dar um beijo, como quem diz, vocês não estão mesmo a ficar. E enquanto... Eu às vezes faço mesmo de conta (não quero, não quero) ele força mesmo, está ali a teimar para a gente dar um beijinho. Quando vir o beijinho começa-se a rir e já é tudo muito bonito.

I: Já se acalma porque está tudo.

M: Mas pronto, a irmã já é... É ligada a nós mas é de maneira diferente. É muito refilona. Ela para os de fora não transmite ser assim, é muito mais meiga e assim, mas para nós aqui. Ainda hoje passamos aqui os diabos que ela queria vestir uma saia com umas meias todas estrambólicas. E depois por exemplo, nós como mães temos a consciência de que queremos ver os filhos bem, por muito pobres e honestos que a gente seja, a gente quer que eles não vão a parecer mal. Ela vai feita espantalha para a rua. E eu sinto-me com vergonha.

I: Quer experimentar.

M: E eu fico com vergonha, porque eu não quero que ela... Porque há pessoas que têm muitas dificuldades, passam muitas dificuldades e as crianças têm de se vestir da melhor maneira. Ela ainda tem várias opções. É assim, somos pobres mas ainda vamos tendo. A gente tenta vesti-la da maneira mais correta, a gente tenta ensinar-lhe, olha isto fica bem assim e não assim. Mas não e no entanto eu cheguei a casa e vestiu-se logo de outra maneira, completamente diferente. E é assim a gente tenta ensinar-lhe de uma maneira,

mas a personalidade é tão forte, é tão forte que a gente não consegue manobrá-la, ela é que nos manobra a nós.

I: Sente que é difícil.

M: É muito difícil. Já tive... O meu pai e tudo, já disse que a gente tem que meter mão agora porque senão mais tarde a gente não consegue fazer farinha dela mas ela tem uma personalidade mesmo muito forte. É muito difícil a gente conseguir... Às vezes a gente faz chantagem, como eu hoje: “Não fazes o que a mãe diz olha que vamos embora, tranco-te a porta e ficas aí a chorar”. A gente faz essas chantagens com ela, mas mesmo assim ela não cedeu. Não dá.

15.2) Entrevista em M3

Investigador: Então, o que acha que influencia a maneira como as crianças crescem e se desenvolvem?

Mãe: Como os pais interagem com eles. A forma como participamos, como compreendemos. A forma como eles querem brincar e a gente interage com eles da forma como eles... Aceitar a forma como eles querem brincar. É na base disso.

I: Hum hum.

M: Interagir... Sei lá como é que eu hei-de explicar. Participar da forma como eles querem. Não da forma como a gente quer, mas da forma como eles querem. Participar. Aceitar as brincadeiras que eles estão a propor na altura. E dar mais atenção. Fazer mais aquilo que eles nos pedem.

I: Hum hum.

M: Acho que isso faz um maior desenvolvimento deles.

I: Hum hum. E em relação aos seus filhos, ao M. e à R., o que é que acha que é importante que eles desenvolvam? O que é que para si é importante?

M: É assim, o M. é a fala e o saber estar, como a R.. O saber estar. Acho que é muito importante à medida que eles forem crescendo saber estar, saber lidar com as pessoas de maneira diferente, interagindo de maneira diferente. Respeitar as pessoas, sendo eles quem for. Acho que isso é o principal, porque praticamente de resto dos objetivos eles já os alcançaram. É mais isso do respeitar, e a interação com as pessoas todas no global. Não interagir só bem com uns e com outros não. Interagir de forma diversificada mas bem. Com todos.

I: Hum hum.

M: serem mais sociáveis. Não serem agressivos e assim. E o M. é a fala. De resto ele supera as expectativas (risos).

I: (risos) Pronto, isso tudo é importante para si no que toca ao desenvolvimento. Em que medida é que a mãe, ou outras pessoas importantes, podem contribuir para isso?

M: É assim, sabendo lidar com elas. Ah, sabendo também respeitá-las na forma como elas são. Ah, saber interagir com elas da forma como elas nos pedem. Ah, sei lá... Há tantos critérios que uma pessoa acaba por se perder. (risos)

I: Pois há.

M: Mas à base disso praticamente é a forma do desenvolvimento que a gente tem com eles. A forma como... Como eles nos pedem a gente reagir...

I: hum hum.

M: A forma como intarigir com eles... Saber estar com eles, e essa foi uma das maiores lições. (risos)

I: (Risos)

M: E praticamente é isso. Sabermos nós, saber lidar com eles. Aceitar o que nos estão a propor. Interagir mais. Ah, conhece-los mais. No âmbito em que eles estão, no mundo em que eles estão também. Para os conseguir perceber mais um pouco.

I: Hum hum.

M: Perceber na idade em que estão. E tentar compreender a cabeça deles para depois também sabermos... Conseguirmos... Ter e o que conseguir fazer em relação aos pequenos atrasos, às pequenas coisas que a gente pode fazer com eles. Praticamente é isso.

I: E durante este tempo fez muito (risos)

M: (risos) Já. E ainda falta muito, não é? (risos)

I: (risos) E o M. às vezes porta-se bem, outras vezes menos bem, a que é que acha que isso se deve? O portar-se bem e o portar-se menos bem?

M: É assim. Em relação a isso eu acho que... Acaba por ter aquela personalidade já dele. Ele é muito divertido, uma criança muito divertida, muito social agora. E eu acho que basicamente, o facto de ele ser violento ou não é uma questão de ele acabar por tentar interagir connosco, tentar chamar à atenção, tentar dialogar connosco. A gente se calhar não o está a entender e ele parte para a agressão ou barafusta com aquela frustração de a gente não compreender. Eu acho que pode ser disso.

I: Hum hum.

M: E ele já tem aqueles pequenos comportamentos... Ainda não tem aquela... Como hei-de dizer? No senso comum... Saber estar, saber ah... Ainda é muito criança, ainda é muito bebé. Praticamente faz as coisas sem mal nenhum. Para ele nada tem consequências, nada é... Parece que está sempre tudo bem. Por muito que a gente ralhe ou chame atenção na cabeça dele é tudo brincadeira. Ele ainda é muito assim, muito... Leva as coisas muito para a brincadeira. Ainda não é capaz de entender o errado do certo. Há pequenas coisas que se calhar ele já associa mais facilmente, depende das ações que ele tem e assim. Mas ele como basicamente ele tem... Acho que é mais, para além da personalidade que ele tem, ele por vezes pode não se sentir compreendido da nossa parte, como também... Como também não ser compreendido por nós e aquela parte de agr sem maldade nenhuma. Acho que assim naturalmente ele não vê maldade nas coisas. Ainda é

pequenino, ainda é muito inocente para aquilo que está a fazer. E acho que é mais à base disso. No caso dele. Não é M.?

I: E como acha que pode influenciar o comportamento do M. de forma a que ele se porte mais vezes bem?

M: É assim, primeiro tentar corrigir a forma... Se formos falar da forma inocente que ele tem, tentar corrigir os atos dele. Em questões de às vezes não ser compreendido isso é um bocado mais difícil de trabalhar porque como a gente às vezes não consegue compreender o que ele quer, ele tenta transmitir as coisas e fica assim como se fosse frustrado e depois vinga-se assim com atitudes agressivas... Ah, acho que é mais difícil de nós conseguirmos entrar naquele mundo dele e tentar compreender. Acho que é mais difícil. Nas questões de atitudes que ele tem e a forma como ele age, tentamos mostra-lhe o que está certo e o que está errado, e tentar promover uma melhor maneira possível.

I: Hum hum.

M: Para ele poder fazer... Para ter as suas atitudes certas e erradas e começar a ter noção do que é certo e do que é errado.

Anexo 16. Transcrição das entrevistas realizadas à mãe da A. em M1 e em M3

16.1) Entrevista em M1

Investigador: O que é que acha que influência assim o desenvolvimento das crianças? O que é que acha que influência o desenvolvimento dos miúdos?

Mãe: Como assim?

I: Como é que os meninos se desenvolvem? O que é que faz com que eles se desenvolvam?

M: A aprendizagem.

I: Hum hum. De que tipo de aprendizagem? Por exemplo, eles nascem e depois como é que eles se desenvolvem?

M: Se a gente puxar por eles.

I: Hum hum.

M: Acho que é. (risos)

I: Ok. (risos) E em relação à A. e ao D. o que é que acha que é importante que eles desenvolvam?

M: A falar, a ser educados....

I: Hum hum.

M: ... a aprender também, a não tratar mal ninguém claro...

I: Hum hum.

M: Que eu isso já avisei o D., fui chamada atrasado à atenção...

I: No jardim?

M: Sim. Por causa de nomes.

I: Ah.

M: E a partir daí nunca mais fui lá chamada. Que eu disse-lhe, à frente da professora dele que punha-lhe pimenta na boca. E ponho.

I: Eles não a têm chamado.

M: Pois não.

I: E tem andado muito tranquilo, o D..

M: Porque eu disse-lhe a ele, se ele se portar mal, no jardim, eu ponho-te pimenta dentro da boca. E ele nunca mais. É isso.

I: Pronto. E isso tudo é importante que os seu filhos desenvolvam. Mas de que forma é que a mãe ou as pessoas mais próximas podem ajudar a que as crianças desenvolvam isso tudo que disse que era importante que as crianças desenvolvam?

M: A puxar por eles. Os pais a puxar. Assentar-se com eles. A dizer as cores.

I: É essa a forma, não é?

M: É.

I: E os meninos, às vezes portam-se bem, outras vezes portam-se menos bem, como todos. A que é que acha que isso se deve? (...) A que é que acha que o mau comportamento se deve? (...) Porque é que os miúdos às vezes se portam mal?

M: É porque portam-se mal.

I: E de onde é que vem esse portar mal? Porque é que eles portam-se mal?

M: É da gente não dar educação, em modo.

I: Hum hum. Então e de que forma é que os pais podem influenciar os miúdos a portarem-se melhor? O que é que acha?

M: É não dizer asneiras aqui em casa...

16.2. Entrevista em M2

Investigador: Então, o que é que acha que tem influência na maneira como as crianças crescem e se desenvolvem, o que é que influencia, a forma como as crianças crescem?

Mãe: É o brincar, o ensinar, acho que é isso. Eu acho.

I: Hum hum. (...) E em relação à A. e ao D., o que é que acha que é mais importante que eles desenvolvam?

M: Tudo, no brincar, aprendizagem.

I: Hm hm.

M: (...) A escola.

I: Hum hum.

M: (...) Também é bom.

I: Claro, mas a A. não anda na escola...

M: (risos) Pois não... Não sei mais.

I: Muito bem. Disse-me algumas coisas que para si são importantes no desenvolvimento dos seus pequenos. Em que medida é que a mãe ou outras pessoas podem contribuir para que eles consigam fazer essas coisas?

M: Brincar com elas.

I: Hum hum. (...) De que forma é que vocês podem ajudar a A. e o D. a desenvolver essas coisas que vocês acham que são importantes? Qual é a sua opinião?

M: Desenvolver como? No brincar?

I: Disse que era importante que eles brinquem, que aprendam... De que forma é que vocês podem ajudar a que isso aconteça?

M: Com a nossa ajuda.

I: De que forma?

M: A sentar com eles a brincar. Não me estou a lembrar.

I: É isso. Pronto, a A. e o D., às vezes portam-se bem outras vezes portam-se menos bem. Porque é que acha que isso acontece? Porque é que acha que às vezes eles se portam bem e outras vezes portam-se menos bem?

M: Depende, têm fases.

I: Mas normalmente deve-se a quê? Porque é que eles se portam bem ou porque é que se portam menos bem?

M: Pode ser do ambiente.

I: Por exemplo?

M: Podem não estar bem-dispostos. O que é raramente que isso aconteça, a ela principalmente que está mal disposta, o D. já acorda mais mal disposto.

I: Hum hum.

M: Penso que é isso. E por às vezes eu não ter paciência, isso passa para eles.

I: E o que e que pode ser feito para melhorar, isso de eles se portarem mal?

M: Chamar a atenção, explicar as coisas. Castigar no que mais gostam, tirar o que mais gostam.

I: Hum hum. Então é assim que influência a forma como eles se portam melhor?

M: Pois é. Tirar o que mais gostam. Principalmente bola, pode dar bola e bicicleta. Tudo junto é logo. O castigo resulta logo.

I: Ele depois porta-se sempre bem, quando faz isso?

M: Sim. Porta-se logo. Tirando bicicleta, bola e dizer que não vai mais para a praia, pronto. Está o castigo dado, escuso até de o por assentado.

Anexo 17. Análise de conteúdo das entrevistas sobre as ideias parentais do caso E.

17.1 Análise de conteúdo da entrevista em M1

Área de Conteúdo	Categoria do conteúdo	Subcategoria	Segmentos textuais
Influências causais do desenvolvimento	Processos proximais	Experiências / Rotinas	o dia-a-dia delas. Né? As experiências que elas vão tendo a forma como lidamos com elas. Se não ligarmos nenhuma a elas não desenvolvem
		Relevância das relações interpessoais	Acho que é a importância que nós damos a eles, e o que dedicamos a eles faz com que eles desenvolvam
			Se a gente trabalhar mais um bocadinho uma coisa, desenvolvem mais para isso. Se não ligarmos tanto a isso, se calhar eu não liguei tanto à linguagem e daí a E. estar mais atrasada na linguagem.
Dimensões do desenvolvimento valorizadas	Áreas de desenvolvimento	Autonomia	Que eles sejam autônomos
	Áreas de desenvolvimento	Autonomia	Que se consigam safar a eles próprios.
	Áreas de desenvolvimento	Autonomia	Não precisem tanto de nós pra pra tudo.
	Independência	Autodeterminação	Que sejam mais independentes. Para se puderem safar no mundo. (2x)
	Áreas de desenvolvimento	Autonomia	porque a gente amanhã pode cá não estar ou ele não estar conosco, e a gente quer é que eles se safem
	Áreas de desenvolvimento	Motor	ganhe mais mobilidade, que não tenha de andar sempre com ela ao colo
	Independência	Autodeterminação	Que ela possa fazer coisas, fugir de mim como agora.
Comportamentos desajustados	Causas	Contexto imediato	A E. porta-se mais mal quando está frustrada
		Contexto imediato	Quando não consegue fazer as coisas, ou quando não tem o que quer. (2x)

		Contexto imediato	É as birras dos mimos que tem. (2x)
		Contexto imediato	E deixa-os fazer tudo e eles abusam.
		Contexto imediato	A culpa é nossa sem dúvida, se calhar se fosse mais rígida havia menos birras.
		Contexto imediato	o mal é esse. A gente diz: não brincas mais. E eles “ieeeeeh”, e nós pronto vá só mais um bocadinho, vá.
	Gestão	Retirada de afeto	Se eu for mais fria (3x)
		Retirada de afeto	sermos mais persistentes
Papel do adulto	Relevância dos apoios informais		Eu não consigo... É assim um pai que esteja menos tempo com eles, se calhar é mais fácil.
			Também passa a responsabilidade para os outros que estão o resto do dia com eles não é?
			eu tenho que dizer que não de manhã à tarde e à noite.

17.2 Análise de conteúdo da entrevista em M3

Área de Conteúdo	Categoria do conteúdo	Subcategoria	Segmentos textuais
Influências causais do desenvolvimento	Processos proximais	Relevância das relações inter-pessoais	A convivência connosco A forma como interagimos com eles via influenciar a forma como interagem com o mundo.
Dimensões do desenvolvimento valorizadas Nota: Na altura acho que foi mais fácil para responder. Porque estas questões para mim não são pensadas agora com duas tretas. Antes também não eram, mas agora sinto que são mais difíceis.	Áreas de desenvolvimento	Autonomia	serem mais autónomos. Para fazerem as coisas por eles próprios
Papel do adulto	Estimulação de áreas específicas do desenvolvimento (necessidades das crianças)		Ensinar-lhes a serem autónomos transmitindo o que a gente sabe para eles.
Comportamentos desajustados	Causas	Contexto imediato	acho que vai muito de como lidamos com ela
		Contexto imediato	e das frustrações que ela vai encontrando no dia-a-dia
	Gestão	Adaptação do contexto	E para ajudar a melhorar temos de simplificar o dia-a-dia Se as coisas forem simples para ela, melhor ela se adapta
		Indução	Tentamos explicar que não pode ser assim. (4x)

Anexo 18. Análise de conteúdo das entrevistas sobre as ideias parentais do caso R.

18.1 Análise de conteúdo da entrevista em M1

Área de Conteúdo	Categoria do conteúdo	Subcategoria	Segmentos textuais
Influências causais do desenvolvimento	Processos proximais	Relevância das relações interpessoais	Eu acho que eles têm de ser ajudados para desenvolverem.
			Se nós não ajudarmos eles dificilmente vão desenvolver, principalmente eles que são prematuros, e nós sabemos que não é igual.
Dimensões do desenvolvimento valorizadas	Áreas de desenvolvimento	Desenvolvimento global	No desenvolvimento deles é tudo importante.
		Motor	Desde o caminhar
		Comunicação	ao falar
		Cognição / Resolução de problemas	ao aprender
Papel do adulto	Relações/Interação	Padrão responsivo	Temos de estar disponíveis para eles a todos os níveis.
	Relevância dos apoios formais		Nós temos de ensinar aquilo que sabemos, mas se houver ajuda de fora, acho que devemos aceitar a ajuda e cada vez desenvolver mais.
Comportamentos desajustados	Causas	Temperamento	eu acho que já nasceu com ele o mau comportamento, porque ele já era pequenino e já se comportava mal.
			eu dantes dizia que era da educação, mas agora acho que não, acho que o R. veio-me ensinar que não, porque a educação que ele leva é a mesma que o irmão levou e o R. é totalmente diferente do irmão.
			Ele não leva porrada, por isso eu não sei onde é que ele foi aprender a bater.
			Mas acho que já nasce um bocadinho com eles.
			acho que já nasceu com ele este mau feitio.
			Até as enfermeiras já diziam que ele tinha mau feitio. E ele, ele é mauzinho. Só que ele se cismasse que naquele dia não adiantava, não adiantava mesmo. Elas diziam: “Possa para o

Gestão		menino, que ele tem mau feitio.” (confirmação das ideias por parte dos profissionais de saúde)
	Indução	Chamando à atenção. Mas na fase do R. eu acho que não adianta chamar à atenção.
	Afirmação de poder	quando começa a puxar para vomitar eu se lhe disser: “Oh R. pára, olha que levas tau tau”, ele pára.

18.2 Análise de conteúdo da entrevista em M3

Área de Conteúdo	Categoria do conteúdo	Subcategoria	Segmentos textuais
Influências causais do desenvolvimento	Processos proximais	Relevância das relações interpessoais	desde tentar imitar as ações, as brincadeiras.
			e também nós puxamos muito por ele
			Tentar puxar ao máximo para ele começar a desenvolver cada vez mais.
Dimensões do desenvolvimento valorizadas	Áreas de desenvolvimento	Desenvolvimento global	Eu acho que tudo é importante no desenvolvimento (3x)
		Motor	desde a parte física
		Cognição / Resolução de problemas	à parte mental
Papel do adulto	Estimulação de áreas específicas do desenvolvimento		Eu acho que podem ajudar naquilo em que nós achamos que está mais atrasado, acho que devemos investir mais nessa parte
	Relevância dos apoios	Formais	E acho que não somos só nós, os profissionais também nos ajudam, porque nós sem eles não sabíamos como é que havíamos de fazer. (2x) a gente também não sabia fazer estas estratégias se não mas passassem
			ele nasceu muito prematuro, e isso também o tornou um bocadinho mais agitado (3x)
Comportamentos desajustados	Causas	Temperamento	aquilo que os médicos me dizem tem muito a ver com a prematuridade dele
			eu comparo o R. com o L. e não tem nada a ver o R. com o L.. O L. era muito mais calmo.
			o R. é intempestivo. ele tem assim momentos que é uma calmeira e depois de repente é um tubarão que aparece por aí.
	Gestão	Adaptação do contexto	tem de partir um bocadinho também de nós, saber como é que havemos de evitar que ele faça.

evitar que eles, que eles, se frustrem, mantendo-os ocupados. Mas às vezes é difícil, às vezes é difícil.

Anexo 19. Análise de conteúdo das entrevistas sobre as ideias parentais do caso M.

19.1 Análise de conteúdo da entrevista em M1

Área de Conteúdo	Categoria do conteúdo	Subcategoria	Segmentos textuais
Influências causais do desenvolvimento	Processos proximais	Relações interpessoais	Acho que parte se calhar da forma como nós puxamos por eles, os pais, avós, irmãos. (2x)
			A forma como a gente consegue estimulá-lo
Dimensões do desenvolvimento valorizadas	Áreas de desenvolvimento	Comunicação	Para além da fala (2x)
		Regulação do comportamento	não ser se calhar tão violento (3x)
		Cognição	a forma de concentração dele, que ele nota-se que tem um bocadinho de concentração, mas acaba por, qualquer coisa o distrai e ele passa para outra coisa, e eu acho que se calhar é mais isso (2x)
		Social	a forma dele estar (2x)
Papel do adulto	Relações/Interação	Padrão responsivo	a forma de cativar (2x)
		Orientação para a realização	a forma de puxar por ele da melhor maneira, tentar ensiná-lo de forma correta (2x)
	Relevância dos apoios	Informais	Também não é só praticamente a mãe, porque também tem o pai, tem a irmã, e depois são maneiras diferentes
Comportamentos desajustados	Causas	Contexto imediato	chego a um ponto que se calhar eles ficam aborrecidos de eu estar aborrecida também.
			por isso a gente tenta sempre passar os problemas e o cansaço e o esgotamento, quase tudo para trás das costas, mas às vezes é muito complicado.
			E acho que a nossa forma de estar influencia muito eles. (3x)
			Por exemplo se eu estiver bem disposta eles se calhar vão estar bem dispostos. Se a gente está mais ou menos tristes, pelo menos no M. noto que fica mais em baixo.
			as pequenas discussões que a gente tem, influencia também. E eles se participarem, se ouvirem de facto também acaba por

		prejudicar um bocadinho porque eles estão se calhar a aprender uma atitude errada
		a gente por muito que tente revirar a situação às vezes não consegue, mais vale deixar fazer o que eles entendem naquela ocasião.
Gestão	Permissividade	Porque é com os erros que a gente aprende e acho que eles se errarem vão aprender também que erraram, por isso, e depois vão tentar fazer o correto, por isso acho que isso a gente também tem de deixá-los fazer errado, depende é das coisas que façam, não é?

19.2 Análise de conteúdo da entrevista em M3

Área de Conteúdo	Categoria do conteúdo	Subcategoria	Segmentos textuais
Influências causais do desenvolvimento	Processos proximais	Relevância das relações interpessoais	Como os pais interagem com eles. (2x)
			A forma como participamos, como compreendemos. (2x)
			Aceitar a forma como eles querem brincar (2x)
			Participar da forma como eles querem. Não da forma como a gente quer, mas da forma como eles querem.
Dimensões do desenvolvimento valorizadas	Áreas de desenvolvimento	Comunicação	é a fala (2x)
		Social	e o saber estar (3x)
			saber lidar com as pessoas de maneira diferente (2x)
			Respeitar as pessoas, sendo eles quem for (2x)
			serem mais sociáveis
		Regulação do comportamento	Não serem agressivos
Papel do adulto	Relações/Interação	Padrão responsivo	sabendo lidar com elas (2x)
			sabendo também respeitá-las na forma como elas são
			saber interagir com elas da forma como elas nos pedem (2x)
			Saber estar com eles, e essa foi uma das maiores lições
			Aceitar o que nos estão a propor
			Interagir mais. Ah, conhece-los mais.
			os conseguir perceber mais um pouco.
		Adequação desenvolvimental (implica conhecimento sobre o que é típico para a idade)	Perceber na idade em que estão. Ter e o que conseguir fazer em relação aos pequenos atrasos, às pequenas coisas que a gente pode fazer com eles.

Comportamentos desajustados	Causas	Contexto imediato	eu acho que basicamente, o facto de ele ser violento ou não é uma questão de ele acabar por tentar interagir connosco, tentar chamar à atenção, tentar dialogar connosco. A gente se calhar não o está a entender e ele parte para a agressão ou barafusta com aquela frustração de a gente não compreender.
		Etapa desenvolvimental	Ainda é muito criança, ainda é muito bebé.
			Praticamente faz as coisas sem mal nenhum.
			Por muito que a gente ralhe ou chame atenção na cabeça dele é tudo brincadeira. (2x)
			Ainda não é capaz de entender o errado do certo. Há pequenas coisas que se calhar ele já associa mais facilmente, depende das ações que ele tem e assim.
	Gestão	Contexto imediato	ele por vezes pode não se sentir compreendido da nossa parte (2x)
		Etapa desenvolvimental	Ainda é pequenino, ainda é muito inocente para aquilo que está a fazer.
		Indução	Se formos falar da forma inocente que ele tem, tentar corrigir os atos dele.
			Nas questões de atitudes que ele tem e a forma como ele age, tentamos mostra-lhe o que está certo e o que está errado, e tentar promover uma melhor maneira possível. Para ele poder fazer... Para ter as suas atitudes certas e erradas e começar a ter noção do que é certo e do que é errado.

Anexo 20. Análise de conteúdo das entrevistas sobre as ideias parentais do caso A.

20.1 Análise de conteúdo da entrevista em M1

Área de Conteúdo	Categoria do conteúdo	Subcategoria	Segmentos textuais
Influências causais do desenvolvimento	Processos proximais	Experiências / Rotinas	A aprendizagem.
		Relevância das relações interpessoais	Se a gente puxar por eles.
Dimensões do desenvolvimento valorizadas	Áreas de desenvolvimento	Comunicação	A falar
		Social	a ser educados; a não tratar mal ninguém
		Cognição / Resolução de problemas	aprender também
Papel do adulto	Relações/Interação	Adequação desenvolvimental	A dizer as cores
			A puxar por eles. Os pais a puxar.
			Assentar-se com eles.
Comportamentos desajustados	Causas	Temperamento	Já é deles!
		Contexto imediato	e da gente não dar educação, em modo
	Gestão	Afirmção de poder	Porque eu disse-lhe a ele, se ele se portar mal, no jardim, eu ponho-te pimenta dentro da boca
		Modelagem	não dizer asneiras aqui em casa
		Indução	chamá-los à atenção

20.2 Análise de conteúdo da entrevista em M3

Área de Conteúdo	Categoria do conteúdo	Subcategoria	Segmentos textuais
Influências causais do desenvolvimento	Processos proximais	Experiências / Rotinas	o brincar, o ensinar
Dimensões do desenvolvimento valorizadas	Áreas de desenvolvimento	Desenvolvimento global	Tudo, no brincar, aprendizagem, a escola
Papel do adulto	Relações/Interação	Brincar	Brincar com elas A sentar com eles a brincar.
Comportamentos desajustados	Causas	Etapa desenvolvimental (Internas e instáveis)	Pode ser do ambiente. Podem não estar bem-dispostos
		Contexto imediato	E por às vezes eu não ter paciência, isso passa para eles.
		Indução	Chamar a atenção, explicar as coisas
	Gestão	Afirmação de poder	castigar no que mais gostam
			tirar o que mais gostam (2x)
			Tirando bicicleta, bola e dizer que não vai mais para a praia, pronto. Está o castigo dado, escuso até de o por assentado.